

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor



A importância da Expressão Dramática no
Desenvolvimento da Comunicação e Interação da
Criança com Síndrome de Asperger

Mariana Alexandrina Rodrigues Caires

Lisboa, julho de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

A importância da Expressão Dramática no
Desenvolvimento da Comunicação e Interação da
Criança com Síndrome de Asperger

Mariana Alexandrina Rodrigues Caires

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de
Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo
e Motor sob a orientação do
Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, julho de 2012

Resumo

O **Síndrome de Asperger** é um tipo de autismo que provém de uma disfunção biológica do cérebro. O seu diagnóstico engloba três áreas importantes:

- A **comunicação**: dificuldade na interpretação não-verbal e no pensamento concreto da linguagem formal.
- A **interação social**: dificuldade na relação social, leitura de pensamentos e sentimentos dos outros.
- A **imaginação**: pensamento limitado e resistência à mudança.

As medidas seguintes devem utilizar-se para minimizar o *stress* da criança “aspie”.

1. O professor deve explicar as regras com calma e não falar depressa ou alterar planos sem avisar.

2. Quem deve conversar sobre o diagnóstico?

Qualquer pessoa está sensível e motivada para ajudar e entender o problema. No entanto, as decisões mais importantes, para o sucesso da criança “aspie”, são as da família e amigos.

- Quais os problemas que podem ocorrer?

As crianças consideram o trabalho de grupo exaustivo. O sucesso do trabalho de grupo depende de todos os elementos deste. Os estudantes com Síndrome de Asperger merecem uma atenção especial pois preferem assuntos de cultura geral e pesquisa em enciclopédias.

É importante brincar e todas as pessoas, além das crianças, têm esse direito. Quando se brinca, fugimos da realidade, adquirimos novas experiências cometemos erros e tornamos os nossos sonhos realidade. A brincadeira e o **jogo dramático**, através de histórias improvisadas ou combinadas com o grupo de trabalho, desenvolvem a comunicação verbal, não-verbal e a interação da criança “aspie”, com o seu par ou grupo. A Expressão Dramática desinibe a criança, levando-a a expressar **emoções** e realidades do quotidiano, através do movimento/gesto e voz.

Palavras-chave

Síndrome de Asperger, comunicação, interação social, imaginação, jogo dramático e emoções.

Abstract

Asperger Syndrome is a condition which forms part of the Autistic Spectrum; it is caused by a biological brain dysfunction. In order for there to be a diagnosis of autistic spectrum disorder, there have to be impairments in three main areas:

-Communication: difficulty in interpreting non-verbal communication and concrete understanding of language and formal.

-Social interaction: difficulty in social relations as inability to read thoughts and feelings of others

-Imagination: limited thinking and a resistance to chance

The following measures should be used to minimize stress of the child “aspie”

1. The teacher has to explain rules slowly, don't speak very quickly and change plans without say before.

2. Who should be told about the diagnosis?

Anyone is sensitive and motivated to help and understand the problem. However, the most important decisions for the success of “aspie” child are the family and friends.

- What problems may occur within the teaching setting?

Children consider group work exhausting. The success of group work depends on all elements of this. Students with Asperger syndrome deserve special attention because they prefer matters of general Knowledge and research in encyclopedias.

It is important to play and all persons, other than children, have this right. When you play, run away from reality, acquire new experiences make mistakes and we make our dreams come true. The game play and **dramatic stories** through improvised and combined with the working group develop verbal communication, and nonverbal interaction of the child “aspie” with your partner or group. This desinibe the child leading her to express: **emotions** and realities of everyday life through movement/ gesture and voice.

Keywords

Asperger's Syndrome, communication, social interaction, imagination, dramatic stories, emotions.

Aos meus pais pela atenção e carinho

Para ti avô com muita saudade, um beijinho muito especial.

*A saúde é o silêncio do corpo, mas o corpo e o movimento,
quando vividos integrados e criativos, são a sua alegria*

Rodrigues, O corpo como lugar de cura

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço ao orientador de dissertação Doutor Horácio Saraiva pelo incentivo de continuação do projeto elaborado no ano anterior, no âmbito da mesma temática – o Síndrome de Asperger.

A elaboração desta tese de dissertação contou com a aprovação do Diretor Regional de Educação e Diretor Pedagógico da escola do aluno em estudo. Era impossível dar início ao trabalho sem a colaboração destas duas entidades principais.

Um muito obrigado a quem tornou possível este estudo, à família, à equipa de docentes, titular de turma e de outras áreas curriculares disciplinares e psicólogas do aluno, que despenderam do seu tempo para discutir ideias e sugestões.

Aos colegas e família, em especial, à minha tia, professora do primeiro ciclo, pelo estímulo à escolha deste tema para o projeto no ano anterior e força para dar continuidade ao mesmo durante este ano letivo.

Abreviaturas

APMT - Associação Portuguesa de Musicoterapia

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DSM IV- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

PSP – Playstation

QI – Quociente de Inteligência

SA – Síndrome de Asperger

WISC III- Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças

Índice Geral

1 Introdução	2
1.1 <i>Justificação do estudo</i>	<i>2</i>
1.2 <i>Pertinência do estudo</i>	<i>3</i>
1.3 <i>Objetivos.....</i>	<i>3</i>
1.3.1 <i>Objetivo geral da investigação.....</i>	<i>3</i>
1.3.2 <i>Objetivos específicos da investigação</i>	<i>3</i>
1.4 <i>Variável Dependente</i>	<i>4</i>
1.5 <i>Variável independente</i>	<i>4</i>
1.6 <i>Hipóteses.....</i>	<i>5</i>
2. Revisão da Literatura	7
2.1 <i>Conceito e Características do Síndrome de Asperger.....</i>	<i>7</i>
2.2 <i>Breve descrição histórica</i>	<i>11</i>
2.3 <i>Epidemiologia</i>	<i>13</i>
2.4 <i>Neurologia do Síndrome/ Etiologia.....</i>	<i>13</i>
2.5 <i>Avaliação e diagnóstico do Síndrome de Asperger.....</i>	<i>17</i>
2.6 <i>A Competência Comunicativa.....</i>	<i>20</i>
2.6.1 <i>Perfil característico das competências linguísticas no Síndrome de Asperger</i>	<i>22</i>
2.6.2 <i>Estratégias para o desenvolvimento da linguagem.....</i>	<i>22</i>
2.7 <i>Capacidades de Motricidade afetadas no Síndrome de Asperger.....</i>	<i>23</i>
2.7.1 <i>Estratégias que melhoraram a Coordenação Motora.....</i>	<i>24</i>
2.8 <i>A Educação Artística.....</i>	<i>25</i>
2.8.1 <i>Bases pedagógicas da Educação Artística</i>	<i>25</i>
2.9 <i>Estratégias de intervenção.....</i>	<i>39</i>
2.9.1 <i>Sugestões aos pais no desenvolvimento de competências sociais nos alunos com Síndrome de Asperger.....</i>	<i>40</i>
2.9.2 <i>Dificuldades de aprendizagem e estratégias na sala de aula</i>	<i>43</i>
2.9.3 <i>Sugestões aos professores para o desenvolvimento competências sociais no aluno com SA.....</i>	<i>44</i>
2.9.4 <i>Estratégias de treino Comportamental Social</i>	<i>47</i>
2.9.5 <i>Estratégias de como lidar com os interesses e as rotinas.....</i>	<i>48</i>
2.9.6 <i>Estratégias de Cognição</i>	<i>48</i>

2.9.7 Estratégias que desenvolvem a sensibilidade sensorial	49
2.10 Recursos	50
2.10.1 Estrutura física da sala de aula.....	50
2.10.2 Materiais.....	51
2.10.3 Websites informativos sobre o Síndrome de Asperger	54
3. Metodologia da investigação	56
3.1 Método: Estudo Caso	56
3.1.1 Objetivos	58
3.2 Caracterizações.....	59
3.2.1 Caracterização da Escola.....	59
3.2.2 Caracterização da turma	61
3.2.3 Caracterização da Família.....	63
3.2.4 Caracterização do <i>Aluno E</i>	63
4. Apresentação, discussão e comparação de resultados	77
4.1 Introdução.....	77
4.2 Apresentação, discussão e comparação dos resultados das entrevistas, questionários e atividades na área de Expressão Dramática.....	77
5. Conclusões	90
6. Bibliografia	93
7. Apêndices e Anexos	

Índice de Apêndices

Apêndice A– Pedido de autorização à Direção Regional de Educação
Apêndice B – Pedido de autorização à Encarregada de Educação
Apêndice C - Pedido de autorização ao Diretor Pedagógico da Escola A
Apêndice D - Dificuldades de aprendizagem e estratégias na sala de aula
Apêndice E - Anamnese
Apêndice F - Folha de rosto da entrevista
Apêndice G - Folha de dados pessoais dos entrevistados
Apêndice H- Entrevista à Psicóloga
Apêndice I - Entrevista ao Encarregada de Educação
Apêndice J - Entrevista às professoras: Titular e de Educação Especial
Apêndice K - Entrevista à professora de Expressão Dramática
Apêndice L - Entrevista à professora de Inglês
Apêndice M - Entrevista ao professor de Expressão Físico-Motora
Apêndice N - Proposta de atividade na aula de Expressão Musical e Dramática
Apêndice O - Proposta de atividade na aula de Educação Especial
Apêndice P - Grelha da linguagem compreensiva
Apêndice Q- Grelha da Linguagem Expressiva
Apêndice R - Gráficos da Linguagem Compreensiva e Expressiva
Apêndice S - Grelha da Psicomotricidade: Esquema Corporal
Apêndice T - Grelha da Psicomotricidade: Lateralidade
Apêndice U - Gráficos da Psicomotricidade: Esquema Corporal e Lateralidade
Apêndice V - Grelha da Psicomotricidade: Orientação Temporal
Apêndice W - Gráficos da Psicomotricidade: Orientação Temporal e Espacial
Apêndice X - Grelha da Perceção Visual
Apêndice Y- Grelha da Perceção Auditiva
Apêndice Z - Gráficos da Perceção Visual e Auditiva
Apêndice AA - Grelha da Motricidade Ampla e Fina
Apêndice AB - Grelha da Leitura
Apêndice AC - Gráficos da Motricidade Ampla/Fina e Leitura
Apêndice AD- Grelha da Escrita
Apêndice AE - Grelha da Aritmética

Apêndice AF - Gráficos da Escrita e da Aritmética
 Apêndice AG - Texto 1 escrito a computador pelo Aluno E
 Apêndice AH - Texto 2 escrito a computador pelo do Aluno E
 Apêndice AI – Resumo do questionário: Descobrir interesses
 Apêndice AJ- Representação icônica de órgãos do corpo humano
 Apêndice AK- Grafismos
 Apêndice AL - Simetria de uma figura humana
 Apêndice AM - Representação icônica/escrita de B.D

Índice de Anexos

Anexo A - Wisc III
 Anexo B – Escala Australiana
 Anexo C - Texto: “O Menino de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares
 Anexo D – Batalha Naval
 Anexo E – Questionário: Descobrir interesses

Índice de Imagens

Imagem 1 - Áreas ou lobos corticais	14
Imagem 2 - Sociograma da turma.....	63
Imagem 3 - "Os amigos" desenhado pelo <i>Aluno E</i>	65
Imagem 4 - "A família" desenhado pelo <i>Aluno E</i>	66
Imagem 5 - "Amigos e desconhecidos" desenhado pelo <i>Aluno E</i>	67
Imagem 6 - Texto do <i>Aluno E</i> em folha pautada	74
Imagem 7 - Composição do <i>Aluno E</i> em folha pautada, elaborada com apoio	75

CAPÍTULO 1

Introdução

1 Introdução

1.1 Justificação do estudo

Ao desenvolver o trabalho na área da Educação Especial com crianças com Síndrome de Asperger, deparam-se-nos várias dificuldades, entre elas a sua integração no ambiente socioeducativo. Não havendo ainda uma clara definição de todos os parâmetros desta problemática, importa esclarecer, investigar, comparar e discutir para melhor atuar. Sendo o número de casos de crianças com a Síndrome de Asperger cada vez mais frequente, complexo e de atual discussão e investigação, justifica-se a pertinência deste estudo. Urge sistematizar práticas educativas, de modo a permitir que os profissionais de educação se sintam capazes de lidar com esta problemática.

A prática da área de Expressão Dramática na sala de aula supera esta dificuldade e desenvolve a interação, a comunicação verbal e não-verbal na criança “aspie”. A prova do sucesso desta área junto das crianças verificou-se desde o início da carreira docente, onde foram desempenhadas funções na Expressão Musical e Dramática. As aulas foram adaptadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem acordando, com os professores titulares das turmas, as melhores estratégias.

As aulas de Expressão Musical foram realizadas a par das de Expressão Dramática. Eram aulas em que os alunos libertavam tensões e sentimentos, exercitando livremente a sua criatividade na exploração sonora, dramatizando situações da vida real ou histórias criadas nas aulas acompanhadas da orquestra improvisada pelos colegas. Frequentemente, preparavam-se jogos de movimento, dança criativa e danças de roda. Eram momentos em que os alunos exteriorizavam as suas emoções, muitas vezes evidenciando o ambiente agressivo das suas famílias disfuncionais. Por vezes, e por esse motivo, tornava-se impossível realizar as propostas de trabalho planificadas.

Numa segunda experiência, um grupo de cinco crianças do primeiro ano, eram acompanhadas devido às suas dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Estas crianças foram retiradas da turma para que a professora pudesse atender melhor os outros alunos, por isso foi oportuno a dramatização de histórias, de situações problemáticas, de personagens e de situações da vida real. Foram de fato momentos de aprendizagem mais vividos e ativos. O sucesso verificou-se, embora nem sempre o progresso conseguisse acompanhar o grupo no mesmo nível de aprendizagem.

1.2 Pertinência do estudo

Embora muito se tenha avançado no campo da investigação sobre SA, constata-se cada vez mais casos desta perturbação do desenvolvimento global da comunicação e relação, sendo que há predominância nos rapazes. Importa superar dificuldades, procurar as melhores estratégias a utilizar no sentido de se ajudar as crianças “aspie” e suas famílias. Considera-se que é possível estabelecer melhor diálogo com os pais, professores, amigos e de todos quantos atuam junto destas crianças, partilhando o seu dia a dia, as suas dificuldades e ansiedades, no sentido de contornar e facilitar a inclusão das crianças com Síndrome de Asperger.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral da investigação

A importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da comunicação e interação da criança.

1.3.2 Objetivos específicos da investigação

- Definir e caracterizar Síndrome de Asperger
- Descrever a história do Síndrome
- Analisar a Epidemiologia
- Caracterizar a Neurologia do Síndrome/Etiologia
- Compreender a Avaliação do Síndrome
- Explicar a Competência Comunicativa
 - Nomear as características linguísticas no Síndrome de Asperger
 - Nomear estratégias para o desenvolvimento da Linguagem
- Demonstrar as capacidades de Motricidade afetadas na Síndrome de Asperger
 - Nomear estratégias para melhorar a Coordenação Motora
- A Educação Artística
 - Bases Pedagógicas da Educação Artística
 - A Expressão Dramática e o desenvolvimento da comunicação e interação na criança Asperger (salientar-se-á a importância desta área no desenvolvimento global da criança, com base

nas teorias referidas no ponto 8.1 referente à Educação Artística).

- Abordagem do tema fulcral: o contributo da comunicação verbal/expressão verbal e não-verbal, patente na Expressão Dramática, para a evolução da criança “aspie”
- Apresentar Estratégias de Intervenção
 - Sugerir aos pais competências para o desenvolvimento social
 - Apontar dificuldades de aprendizagem e estratégias da sala de aula.
 - Sugerir aos professores competências para o desenvolvimento social
 - Nomear estratégias de Treino Comportamental Social
 - Nomear estratégias para lidar com Interesses e Rotinas
 - Nomear estratégias para a Cognição
 - Nomear estratégias para a Sensibilidade Sensorial
- Nomear recursos:
 - Estrutura da sala/Estrutura física
 - Materiais
 - Organização do tempo: Horário Individual
 - Plano de trabalho
 - Organização do espaço
 - Sites informativos da Síndrome de Asperger

1.4 Variável Dependente

O desenvolvimento da comunicação e interação da criança Asperger na área da Expressão Dramática

1.5 Variável independente

A importância da área de Expressão Dramática em todas as áreas curriculares

1.6 Hipóteses

As hipóteses são provisórias e têm de ser confrontadas com dados recolhidos. A formulação de hipóteses traduz “o espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico” (Quivy & Campenhoudt, 1988:119) e representam aquilo que o investigador considera ser relevante. Deste modo, podemos formular uma hipótese de âmbito geral e outras de carácter mais específico.

A hipótese geral é a seguinte: o aluno com Síndrome de Asperger desenvolve a comunicação e interação através da Expressão Dramática.

Hipótese 1: O trabalho desenvolvido pela psicóloga ajuda a criança a compreender as suas emoções e a dos outros (Apêndice H).

Hipótese 2: Em casa o *Aluno E* comunica e interage com os elementos da família (Apêndice I).

Hipótese 3: O trabalho desenvolvido pela professora da sala de aula do regular ajuda a criança a comunicar e interagir com os outros que o rodeiam (Apêndice J).

Hipótese 4: O trabalho desenvolvido pela professora de Educação Especial ajuda a criança a comunicar e interagir com os outros que o rodeiam (Apêndice J).

Hipótese 5: O trabalho desenvolvido pela professora de Expressão Musical e Dramática ajuda a criança a interiorizar e a aplicar aspetos da comunicação verbal, não-verbal e a interagir com os outros (Apêndice K).

Hipótese 6: O trabalho desenvolvido pela professora de Inglês ajuda a criança a interiorizar e a aplicar aspetos da comunicação verbal, não-verbal e a interagir com os outros (Apêndice L).

Hipótese 7: O trabalho desenvolvido pelo professor de Expressão Físico-Motora ajuda a criança a interiorizar e a aplicar aspetos da comunicação verbal, não-verbal e a interagir com os outros (Apêndice M).

CAPÍTULO 2

Revisão da literatura

2. Revisão da Literatura

2.1 Conceito e Características do Síndrome de Asperger

O Síndrome de Asperger é uma variante ligeira de espectro autista. O autismo “clássico” e o SA são subgrupos de um conjunto de disfunções conhecidas como Perturbações Globais do Desenvolvimento no domínio da comunicação, relação e afeto. O Síndrome de Asperger é caracterizado por um conjunto de sintomas que provocam sofrimento, porque condicionam ou impedem a interação social. Os indivíduos com esta perturbação podem desejar relacionar-se com os outros mas não sabem como, pelo que podem abordar os outros de maneira peculiar (cf. Klin & Volkmar, 1997). Falta-lhes frequentemente a compreensão das regras sociais pelo que podem ser socialmente inábeis, ter dificuldade em criar empatia, e interpretar mal situações de interação social diária. Podem interromper ou falar sobre o discurso do outro, fazer comentários irrelevantes e têm muita dificuldade em iniciar e terminar conversas. Não aprendem empiricamente as regras de interação social, por isso essas competências devem ser ensinadas explicitamente. Segundo Nuno Lobo Antunes (2009) as crianças com este Síndrome são descritas como tendo um comportamento social e emocional inapropriado. Entre os “aspies” existem as crianças ligeiramente afetadas, as que podem nunca chegar a ser diagnosticadas e serem apenas consideradas “estranhas”, ou as que nunca podem vir a ser independentes. Possuem um QI médio ou acima da média, e normalmente são muito bons em tarefas que exigem memorização (números, datas, horas, caminhos, locais, acontecimentos, etc.). As suas áreas de interesse são específicas e incluem tópicos como: comboios, carros, planetas, computadores, dinossauros, mapas, sinais de trânsito, trajetos de autocarros, prazos de validade e jogos. Quando os interesses se tornam obsessivos, variam ao longo da vida. São frequentes os interesses por movimentos repetitivos (máquina de lavar a roupa, ventoinhas, hélices de aviões, ondular de sacos de plástico e insetos voadores). Demonstram igualmente um fascínio por luzes e objetos brilhantes, ordenações numéricas e símbolos gráficos repetidos. Por vezes revelam um espírito colecionador. Antes dos cinco anos, revelam um deslumbramento pelo ato de folhear livros e revistas, sem aparente preocupação com os conteúdos dos mesmos. Um outro comportamento característico desta Síndrome, consiste no alinhamento de objetos (carros, molas de roupas, cromos) segundo uma determinada

ordem e sem justificação prática. Evidenciam também grande interesse por anúncios de televisão.

Geralmente estas crianças começam a falar fluentemente apenas aos cinco anos de idade. Têm dificuldades no uso da língua em contextos sociais, na semântica pois não reconhecem os significados múltiplos das palavras e nem o tom, a intensidade, e o ritmo do discurso, isto é, a correta acentuação das palavras (cf. Attwood, 1998). Esta perturbação pode estar associada a problemáticas de dislexia, disgrafia ou discalculia.

Foram diversas as características identificadas por Szatmari e Gill, reconhecidas pela OMS, e que foram incluídas em 1994 na revisão do DSM-IV, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria

1. Alteração qualitativa da interação social manifestada por, pelo menos, dois dos itens seguintes:
 - 1.1 Alteração marcada de diversos comportamentos não-verbais, como por exemplo, o contato visual, a postura corporal e os gestos que regulam a interação social. A sua expressão facial é pouco evidente, prova deste fato é a não valorização dos sinais de desagrado, impaciência, irritação, tristeza, alegria e aprovação do outro.
 - 1.2 Incapacidades no desenvolvimento de relações sociais com colegas do mesmo nível desenvolvimental. Têm dificuldade em estabelecer diálogo ou tendem a fazer comentários inoportunos, demasiado ofensivos ou “honestos”.
 - 1.3 Menor procura da partilha do lazer, interesses ou aquisições com outras pessoas (não mostram nem apontam os objetos de interesse aos outros). Não participam ativamente em jogos, desportos ou brincadeiras, e habitualmente não apreciam jogos de competição. Na maior parte das vezes, são indiferentes às influências dos colegas e não fazem troca de objetos.
 - 1.4 Reciprocidade social e emocional pobre. Têm dificuldade na interiorização de regras sociais, mas uma vez aprendidas cumprem-nas com uma rigidez exagerada.
2. Padrões de comportamento, interesses e atividades repetitivas, restritas e estereotipadas, manifestadas pelo menos, por um dos seguintes itens:
 - 2.1. Preocupação absorvente com um ou mais padrões de interesses e atividades restritos e estereotipados, que é anormal na intensidade e como foco de atenção.
 - 2.2. Aderência inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais.

- 2.3. Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, estalar ou rodar os dedos, movimentos corporais complexos, etc. ...).
- 2.4. Persistente preocupação com partes de objetos.
3. Esta perturbação causa alterações importantes no relacionamento social, ocupacional e outras áreas funcionais.
4. Não existe um atraso significativo na linguagem.
5. Não existe um atraso significativo no desenvolvimento cognitivo ou na aquisição das funções adaptativas, da autonomia ou da curiosidade relativa ao ambiente.
6. Estas manifestações não se enquadram melhor nos critérios de diagnóstico de outra perturbação do desenvolvimento ou da esquizofrenia.

Ao nível das competências motoras revelam uma má coordenação, como a incapacidade de apertar os atacadores ou uma forma desajeitada de correr sem sentido, com alguns tiques peculiares e estranhos, posturas anormais do corpo. São exemplos: “flapping” (abandar as mãos), andar à roda, correr em círculo, balanceamentos, gesticular os dedos e andar em bicos de pés. Estima-se que cinquenta a noventa *por cento* das pessoas com este Síndrome têm problemas com coordenação motora (cf. Attwood, 1998). As áreas afetadas podem incluir a locomoção, habilidades com a bola, equilíbrio, destreza manual, escrita manual, movimentos rápidos, ritmo e imitação dos movimentos. Eles partilham características comuns com o autismo em termos das respostas a estímulos sensoriais. Podem ser hipersensíveis a alguns estímulos e engrenar em comportamentos inabituais para obter um estímulo sensitivo específico.

A ansiedade e a depressão são também características associadas ao Síndrome. Pode ser muito difícil e penoso para o estudante compreender e adaptar-se às solicitações sociais da escola. A instrução e apoio apropriados podem ajudar a aliviar algum *stress*.

Verifica-se um atraso da linguagem aos quatro, cinco anos de idade. São frequentes conversas sem nexos ou sentido, desajustadas aos temas evocados. O tópico de conversas pode ser muito restrito e o indivíduo tem dificuldade em mudar para outro assunto de conversa. A entoação pode ser estranha, com ritmo e entoações invulgares (estereotípias vocais, sons repetidos). Utilizam um discurso repetitivo e fazem uma tardia utilização de pronomes pessoais, o que pode até não acontecer. Por vezes, podem parecer “ausentes” ou não responderem quando interpelados, fugindo ao contato visual.

Estudantes com Síndrome de Asperger podem ter um vocabulário sofisticado e pedante, e falar incessantemente sobre o seu assunto preferido, mas melhora à medida que vai

atingindo a adolescência. Porém podem ser excessivamente retraídos e calados e, durante um discurso, haver a falta de variação de tom, na intensidade e no ritmo.

O estudante com Síndrome de Asperger é de inteligência média ou acima da média e pode parecer completamente capaz. Muitos são relativamente proficientes no conhecimento de factos, e podem ter a informação factual extensiva sobre um assunto em que estão absorvidos. Entretanto, demonstram fraquezas relativas na compreensão e no pensamento abstrato, assim como na cognição social. Consequentemente, experimentam alguns problemas académicos, particularmente na compreensão da leitura, resolução de problemas, capacidades organizacionais, desenvolvimento de conceitos, deduções e julgamentos. Além disso, têm frequentemente pouca flexibilidade cognitiva. Quer dizer, o seu pensamento tende a ser rígido, bem como as rotinas ou os rituais (sentam-se sempre no mesmo local, mudam o pijama no mesmo dia da semana, tomam banho em determinado dia ou hora, lavam os dentes sempre em determinada posição. Podem também elaborar rotinas complexas ou rituais que têm de ser cumpridos (fazer sempre o mesmo caminho para a escola, alinhar brinquedos antes de brincar). Sentem uma grande ansiedade com a mudança de rotinas, esta pode alterar por completo o seu comportamento e daí advir a agressão.

Para eles é difícil a adaptação a situações de mudança ou de falha pessoal e não aprendem de boa vontade a partir dos seus erros (cf. Attwood, 1998). Normalmente são crianças desatentas e que se distraem facilmente.

2.2 Breve descrição histórica

Schucharewa, neurologista russo, em 1920 descreveu pela primeira vez o Síndrome de Asperger como uma perturbação da personalidade do tipo esquizoide com um padrão persistente de afastamento das relações sociais.

Mais tarde em 1944, e segundo a perspectiva de Cumine, Leach e Stevenson (2007), o pediatra austríaco Hans Asperger trabalhou junto dos jovens que apresentavam dificuldades de integração social nas relações interpessoais e comunicação verbal e não-verbal, e verificou que os comportamentos estereotipados e repetitivos são acompanhados, por vezes, de “fixações anormais” por determinados objetos.

Porém, esta síndrome é analisada no início dos anos oitenta, quando a comunicação de Asperger “*Psicopatias Autistas na Infância*” foi traduzida pela primeira vez pela pedopsiquiatra britânica Lorna Wing que denominou esta perturbação de Síndrome de Asperger, em homenagem ao pediatra vienense.

“Esta entidade faz parte das perturbações globais (ou pervasivas do inglês *pervasive*, sem tradução consensual para português) do desenvolvimento e traduz-se por alterações concomitantes em duas áreas: comportamento social e interesses.” (Palha, 2009:4)

A par da investigação de Asperger em Viena, o pedopsiquiatra Leo Kanner trabalhava em Boston, nos EUA, onde observou vários comportamentos semelhantes num grupo de crianças “autistas”. Em 1943 na sua comunicação “*Perturbação Autista do Contato Afetivo*” definiu várias características incluindo:

“Um profundo distanciamento autista; um desejo obsessivo de manter a sua rotina; uma boa capacidade de memorização, uma comunicação inteligente e pensativa; mutismo ou linguagem sem verdadeira intenção de comunicação; uma sensibilidade excessiva aos estímulos; uma relação engenhosa com os objetos.” (Kanner, 1943:8)

De acordo com Cumine *et al.* (2007), muitas crianças não correspondiam exatamente à descrição de Kanner (1943) do “autismo de primeira infância”, o que fez com que Wing (1981) utilizasse o termo “continuum autista” e mais tarde (1996) “espectro autista”, permitindo uma definição mais lata de autismo com base na tríade. Nela assentam os critérios de diagnóstico consensual, o da aceitação do autismo pela ocorrência de limitações na interação e imaginação social. Têm uma opinião generalizada de que a

Síndrome de Asperger deve ser considerada uma subcategoria do autismo, uma parte do espectro global, mas com traços distintivos suficientes para garantir um “rótulo” próprio. Sendo esta uma opinião “útil para efeitos pedagógicos, dada a aceitação geral de que as abordagens em termos da intervenção e do tratamento das crianças no espectro de autismo partilham a mesma base.” (Cumine *et al.*,2007:9)

Contudo, a Síndrome de Asperger implica uma manifestação mais subtil de dificuldades, o que não significa que seja uma forma ligeira de autismo. Afetando todos os aspetos da vida de uma criança e pode constituir um enorme transtorno para toda a família.

Cumine *et al.* (1998) referem que em 1981, e como resultado da análise da comunicação de Asperger, Lorna Wing enumerou os seguintes critérios: limitação da interação social, linguagem peculiar e pedante, limitação da linguagem não-verbal, resistência à mudança, gosto pelas atividades repetidas, interesses especiais, boa capacidade de memorização, fraca coordenação motora com aspeto peculiar e alguns movimentos estereotipados. Deste modo a Síndrome de Asperger é caracterizada por três limitações: *interação social, comunicação em contextos sociais e imaginação social.*

Baron-Cohen, Leslie e Frith, em 1985, verificaram que as crianças com autismo padeciam da falta de “teoria de mente” definida, em psicologia, como a capacidade para atribuir estados mentais aos outros e a si próprio de modo a explicar os seus comportamentos (Cf. Pereira, 1999). Esta teoria constitui uma área de dificuldade nas crianças “aspies”, que apresentam dificuldade na leitura no que concerne à velocidade e entoação, deteção inata para a perceção espontânea das emoções e atitudes dos outros e de si próprio, o que justifica as limitações identificadas na tríade dos critérios de diagnósticos supracitados por Wing.

Segundo Jordan e Powell (1995) citados por Cumine *et al.* (1998), a criança “aspie” tende a não prever o comportamento de terceiros e não consegue explicar o seu próprio comportamento, tem dificuldade na compreensão das emoções pessoais e dos outros causados por alguma ausência de empatia. A sua fraca interação social origina dificuldades em ceder a vez, manter uma conversa ou utilizar indevidamente o contato ocular. O relacionamento da criança com as que o rodeiam é afetado por estas dimensões. Eles até podem utilizar um vocabulário pedante mas a comunicação é restringida, e determinadas expressões ou deixas sociais como “aqui há gato” podem confundi-los. Normalmente na sua conversa constam frases sem entoação e

expressividade. Também têm dificuldade em utilizar e interpretar comunicação não-verbal como a linguagem corporal, gestos e expressões faciais. Os seus interesses são atraentes e considerados estranhos por terceiros, é o exemplo da obsessão pela rotina. A sua capacidade de brincar e pensar com criatividade é muito limitada. É rígido, inflexível e persistente.

Todos os que manifestam esta síndrome demonstram incapacidade de interpretação das capacidades de interação social e emocional com aqueles que os rodeiam, as suas rotinas transformam-se em aventuras extremas.

2.3 Epidemiologia

Estudos recentes revelam que no nosso país haverá cinquenta mil pessoas com SA. Tal como no espectro de autismo os indivíduos do sexo masculino são mais afetados do que os do sexo feminino. O SA pode ser confundido com outros tipos de diagnóstico, como problemas de atenção, variação de humor, depressão ou ansiedade. Os estudos confirmam que é maior a taxa de prevalência nos rapazes do que nas raparigas, na proporção de dez para um. O próprio Asperger concluiu que se tratava de uma dificuldade exclusivamente masculina. Em alguns casos, existe um componente genético evidente, sendo o pai quem normalmente apresenta o quadro de SA completo ou pelo menos alguns dos traços de temperamento associados ao Síndrome, tais como interesses intensos, específicos e limitados, estilo rígido ou compulsivo e desajustamento social ou timidez.

2.4 Neurologia do Síndrome/ Etiologia

Desconhece-se a etiologia da Síndrome de Asperger. É pouco provável que seja uma causa, mas sim um conjunto de fatores que desencadeiam a origem deste Síndrome. Todavia, Martins (2000) considera que se deve ter em conta dois grupos de fatores etiológicos: os fatores de origem genética e os que envolvem a lesão cerebral. Quanto ao fator genético, a possibilidade de identificar um ou mais parentes, em primeiro ou segundo grau, com alterações compatíveis de Síndrome de Asperger é superior a cinquenta por cento.

O cérebro é constituído por dois hemisférios, direito e esquerdo, que possuem funções específicas, mas funcionam de forma integrada e interdependente. É no córtex cerebral (camada cinzenta que cobre os hemisférios) que se encontram as áreas responsáveis pelo funcionamento do ser humano e da sua atividade mental. Assim, existem quatro áreas ou lobos corticais (cf. Imagem 1): o lobo frontal, o lobo parietal, o lobo temporal e o lobo occipital. Cada lobo tem uma função específica e duas áreas distintas: a área primária tem a função de receber estímulos e informações sensoriais e orientá-los para a área secundária e a área secundária interpreta, coordena, organiza respostas relativamente a essa informação sensorial.

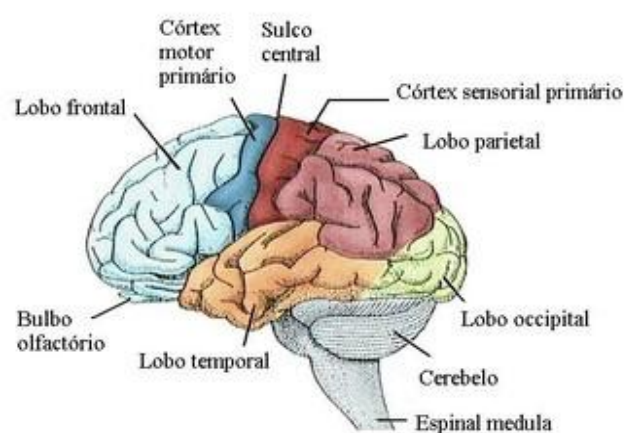


Imagem 1 - Áreas ou lobos corticais

O lobo occipital é a zona relacionada com a visão. A área primária, que recebe os estímulos visuais é a área visual. A área secundária ou psicovisual interpreta os estímulos visuais recebidos da área primária. Se ocorrer uma lesão na área primária dá-se uma cegueira cortical, mas se a lesão for na área secundária dá-se a agnosia visual, em que o indivíduo deixa de reconhecer visualmente os objetos e as pessoas, ainda que receba os estímulos visuais.

O lobo temporal está encarregue do processamento dos estímulos auditivos. A área primária ou auditiva, recebe os estímulos auditivos, e a área secundária ou área psicoauditiva, interpreta e organiza esses estímulos. Se se der uma lesão na área primária ocorre uma surdez cortical; por outro lado, se a lesão for na área secundária ocorre uma agnosia auditiva, que é a incapacidade de reconhecer e interpretar sons.

O lobo parietal é a zona especificamente sensorial. A área primária ou somato-sensorial, recebe os estímulos sensoriais, e é a responsável pela orientação espacial ou da percepção corporal. Se uma lesão ocorrer na área somato-sensorial, dá-se uma anestesia cortical e o indivíduo deixa de receber os estímulos sensoriais. Mas, se a lesão for apenas na área psicossomato-sensorial, então dá-se uma agnosia sensorial ou incapacidade de reconhecer os objetos exteriores através do tato, por exemplo.

O lobo frontal controla as funções motoras. A área primária é a motora, e a área secundária a psicomotora. Se ocorrer uma lesão na área primária do lobo frontal, dá-se uma paralisia cortical, pois o indivíduo deixa de ser capaz de realizar qualquer movimento, ao passo que se a lesão for na área secundária, dá-se uma apraxia ou incapacidade de coordenar determinados movimentos, como escrever ou produzir sons articulados. No lobo frontal encontra-se, a área de Broca, que é de extrema importância na medida em que permite a fala. Fica situada no lobo frontal do hemisfério esquerdo e está diretamente ligada por um feixe de fibras nervosas à área de Wernicke. Esta permite-nos compreender ou interpretar a linguagem e agrupar corretamente as palavras quando falamos, e fica situada no lobo temporal também no hemisfério esquerdo. Esta ligação é de extrema importância pois antes de qualquer discurso ser proferido, a forma e as palavras apropriadas devem ser primeiro agrupadas na área de Wernicke, sendo depois retransmitidas à área da Broca para serem traduzidas em sons adequados, passando ao córtex motor para a produção vocal. Ainda no lobo frontal encontra-se uma área designada por área pré-frontal, situada à frente da área secundária, não se ocupando nem com o processamento dos dados sensoriais, nem com o comando do movimento. Esta área do córtex pré-frontal é responsável pela atividade mental mais complexa que é especificamente humana e nos distingue dos restantes animais. As últimas descobertas mostram que esta área tem, por exemplo, uma função de auto regulação emocional, sendo que a dificuldade em regular os impulsos emocionais como um comportamento agressivo em adulto ou o acesso de temperamento em crianças pode significar uma lesão nesta área.

Apesar de referidas em separado, estas zonas corticais funcionam em conjunto num sistema integrado. O cérebro é um todo funcional.

Ocasionalmente, na lesão cerebral podem estar desenvolvidos outros fatores, como infeções durante a gravidez, alterações no trabalho de parto, situações de hipotireoidismo congénito, infeções cerebrais neonatais, esclerose tuberosa, neurofibromatose, distrofia

miatónica de Steinert, síndrome fetal alcoólica e ao coloboma do olho. Na literatura da especialidade, os problemas perinatais graves, estão mais frequentemente relacionados (causadores ou intervenientes na patogenia) com esta entidade nosológica (agrupamento de doenças). Em estudos imagiológicos, efetuados em diversos doentes com esta patologia foram encontradas lesões cerebrais unilaterais, especialmente nas áreas pré-frontal e temporal. Como exames complementares para encontrar uma base orgânica da doença ou outras doenças associadas, podem ser realizados cariótipo (conjunto de cromossomas de uma célula, caracterizado pelo número, tamanho e forma desses mesmos cromossomas), função tiroideia e ressonância magnética. Embora os dados sejam limitados, porque até à data foram realizados poucos estudos com amostras significativas, parece existir uma frequência aumentada de transtorno de Asperger entre membros das famílias de indivíduos com o transtorno, mas não existem resultados convincentes. Alguns estudos de casos familiares e a prática clínica parecem evidenciar um traço hereditário comum entre o autismo e o SA. Foram referidos casos de fratrias em que coexistiam o autismo clássico e a Síndrome de Asperger, e parece existir uma maior prevalência de epilepsia nas crianças, adolescentes e adultos com esta problemática. Também existe uma comorbilidade aumentada com a perturbação da hiperatividade com défice de atenção e dislexia.

Geralmente a idade média de diagnóstico é entre os seis e os oito anos, fase em que as características comportamentais desta perturbação são mais facilmente avaliadas. Alguns casos na idade pré-escolar são diagnosticados de autismo, mas, posteriormente, ao assistir-se a uma melhoria significativa das capacidades linguísticas e da comunicação, é feita a reformulação do diagnóstico e a reclassificação como Síndrome de Asperger.

2.5 Avaliação e diagnóstico do Síndrome de Asperger

A Síndrome de Asperger é geralmente diagnosticada quando a criança entra para a escola, dado ser nesta fase que se tornam evidentes algumas alterações no seu comportamento: perturbação da interação social, repertório reduzido de interesses e comportamentos estereotipados, não havendo défices significativos das funções linguísticas ou cognitivas. De acordo com o DSM-IV-TR (2002:81),

“Dado que a linguagem precoce e as aptidões cognitivas se encontram dentro dos limites normais durante os primeiros anos de vida os pais e os educadores em regra não se preocupam (...) até que a criança entra no jardim de infância; neste momento as dificuldades sociais da criança com os companheiros da mesma idade podem começar a tornar-se aparentes”

Tal como acontece no diagnóstico do autismo, não existe nenhuma análise sanguínea ou TAC cerebral que permita um diagnóstico preciso do Síndrome de Asperger, pelo que também não é possível identificar esta síndrome pela aparência do indivíduo. Tanto num caso como no outro, ainda só é possível o seu reconhecimento, através de observação de comportamentos, não um comportamento específico, mas deduzido mediante análise de um padrão comportamental. Os investigadores têm-se associado de forma a elaborar critérios coerentes para o diagnóstico do autismo e da Síndrome de Asperger. A identificação por Lorna Wing (1981) da “tríade das limitações”, constitui um marco na procura de critérios de diagnóstico necessários e suficientes para descrever e especificar o autismo. Todos os aspetos desta tríade - limitação da interação social, limitação da comunicação social e limitação do pensamento flexível e do jogo simbólico - conjugam-se para definir o autismo, estando presentes em todos os indivíduos com autismo e ausentes noutros grupos.

Esta combinação constitui a base dos critérios de diagnóstico do autismo nos Sistemas de Classificação Internacional. Em 1992 foram definidos pela OMS critérios de diagnóstico distintos para o autismo e para a Síndrome de Asperger. Em 1994, o SA foi reconhecido pela primeira vez no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na sua quarta edição (DSM-IV), e é definido na secção 299.80 por seis critérios principais:

“A. Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por dois seguintes requisitos: (1) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e

gestos para regular a interação social; (2) fracasso para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com os seus pares; (3) ausência da tentativa espontânea de partilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (mostrar ou apontar objetos de interesse); (4) falta de reciprocidade social e emocional;

B. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados do comportamento, interesses e atividades pelo menos de um dos seguintes requisitos: (1) insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco; (2) adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais específicos e não funcionais; (3) formas motoras estereotipadas e repetitivas (dar pancadinhas ou torcer as mãos ou os dedos, movimentos complexos de todo o corpo); (4) insistente preocupação com partes de objetos;

C. A perturbação causa prejuízo clinicamente na área social e ocupacional ou áreas importantes de funcionamento;

D. Não existe um atraso geral clinicamente significativo na linguagem (por exemplo, palavras isoladas são usadas aos dois anos, frases comunicativas são usadas aos três anos);

E. Não existe um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou de habilidades de autoajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo e curiosidade acerca do ambiente na infância;

F. Não são satisfeitos os critérios para um outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.”

As características mais comuns e importantes do Síndrome de Asperger incidem em categorias amplas como as dificuldades sociais, os interesses específicos e intensos, e as peculiaridades na fala e na linguagem. Embora o DSM-IV tenha contribuído para a organização nos critérios de diagnóstico, com o decorrer do tempo e paralelamente, desenvolveram-se questionários, *checklists* dirigidos para a avaliação psicológica e comportamental. Esta secção reflete principalmente as visões de Attwood, Gillberg e Szatmari sobre as características mais importantes do Síndrome de Asperger.

Tendo por base o estudo realizado por Gillberg e Gillberg (1989) foram identificadas seis dimensões, duas das quais descrevem aspetos relacionados com o comportamento social e a comunicação verbal. Na primeira dimensão, sobre a alteração do comportamento social, a criança manifesta duas das seguintes condutas: dificuldades de socialização e egocentrismo; dificuldade em interagir com os pares; falta de vontade em interagir com os pares; falta de entendimento de comportamentos sociais; comportamento social e emocional inapropriado. Relativamente aos problemas de comunicação não-verbal: uso limitado da linguagem gestual; linguagem corporal desajeitada; expressão facial limitada; expressões desapropriadas; olhar fixo ou

pasmado. O DSM-IV destaca estes aspetos relativos aos problemas de comunicação não-verbal, mas considera que haja atraso na linguagem, no entanto, no critério 4) aponta para o desenvolvimento tardio da linguagem.

Szatmari *et al.* (1989) citaram outros aspetos não referidos por Gillberg, como por exemplo o facto da criança se isolar, de não olhar diretamente para as pessoas, de ser incapaz de comunicar através do olhar e ter alterações no seu discurso (critérios 1,3 e 4).

De acordo com Attwood (1998), no diagnóstico de Síndrome de Asperger, devem ser tidas em conta duas fases: a primeira envolve a utilização da escala australiana, a ser preenchida pelos educadores, com o objetivo de identificar comportamentos sugestivos de SA durante os primeiros anos escolares. Aqui testam-se as capacidades sociais, emocionais, de comunicação concentração e cognitivas da criança. A segunda fase envolve uma avaliação clínica ou de diagnóstico, a ser efetuada por médicos ou psicólogos, de aspetos específicos relacionados com as competências sociais, linguísticas, cognitivas e motoras, bem como de aspetos qualitativos dos interesses das crianças; baterias de testes; questionário aos pais para historial do desenvolvimento da criança e do seu comportamento em situações específicas; relatórios dos professores, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais.

Avaliar para diagnosticar é um processo algo complexo. Numa segunda fase de avaliação, importa avaliar para intervir. Por conseguinte, é importante que se elabore uma apreciação detalhada da criança quanto ao seu nível de desenvolvimento funcional o seu padrão de dificuldades e limitações, tendo em conta o que preocupa seriamente os pais. A prática da avaliação psicoeducacional pode favorecer a deteção precoce e a identificação das áreas educativas em que se verificam mais dificuldades e permitem analisar discrepâncias entre o funcionamento corrente e o desempenho esperado.

2.6 A Competência Comunicativa

Na nossa língua, exteriorizamos ideias e sentimentos. Construimos sonhos e projetamos ideias, exprimimos dúvidas e alicerçamos saberes. Com ela nos afirmamos e identificamos. Com a nossa língua comunicamos com os outros e identificamos o que nos rodeia.

A competência comunicativa é a capacidade que o falante tem de usar a língua de forma adequada às situações de comunicação em que se encontra. Então, a capacidade de quem fala ou escreve deve selecionar as formas linguísticas apropriadas a cada situação: quando falar, sobre o que falar, com quem, onde e de que modo.

Chomsky (1965) considerava competência o conhecimento da língua, das suas regras e estrutura, considerando o desempenho o uso real da língua em situações concretas, sem haver uma preocupação com a função social da mesma. Hymes (1979), por sua vez, considerou que não é suficiente o indivíduo saber a sintaxe e o léxico da língua para o considerar como competente. É importante que saiba usar as regras do discurso. O indivíduo usa essa competência quando sabe em que momento falar, onde e como. Hymes concebeu esta noção de competência como a ideia de “capacidade para usar” e aglomerou os conceitos de desempenho e de competência que, até a altura, estavam separados na proposta de Chomsky.

Mais tarde, Canale & Swain (1980) apresentam quatro componentes da capacidade comunicativa. A competência gramatical pressupõe o domínio do código linguístico e a habilidade de reconhecer e usar esse código para expressar-se; a competência sociolinguística implica a compreensão das regras sociais que determinam o uso da língua com adequação aos contextos sociais. Já a competência discursiva se realiza pela coesão entre as palavras de forma a criar um todo coerente. A competência estratégica é composta por estratégias de confrontação ou desconhecimento das regras.

Da mesma forma que Canale & Swain, Bachman (1991) parte do modelo dos autores e torna-o mais globalizante, na medida em que tenta caracterizar os processos através dos quais os seus vários componentes interagem não só entre si, mas com o contexto no qual o uso da língua se dá, o que caracteriza o uso comunicativo da língua.

Bachman (1991) considera que a capacidade para usar a língua de maneira comunicativa envolve tanto o conhecimento da língua como a capacidade de implementar ou usar esse

conhecimento. Para Bachman, a competência diz respeito aos conhecimentos científicos que são usados na comunicação. O modelo que concebeu inicialmente compreendia os seguintes conhecimentos: competência linguística, subdividida em organizacional e pragmática; competência estratégica, que tem a ver com o conhecimento sociocultural, o conhecimento real do mundo; mecanismos psicofisiológicos relativos aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenómeno físico.

Mais tarde, Bachman reviu o seu modelo e procedeu a algumas alterações. Inicialmente, o que chamava de competência passou a denominar-se de conhecimento. Saber usar uma língua tem a ver com a capacidade de a utilizar conforme as características do contexto para criar e interpretar significados.

Assim, usar uma língua implica conhecimento organizacional e pragmático dessa língua, e estratégias metacognitivas. O conhecimento organizacional diz respeito à forma como os textos oral e escrito se estruturam, e o pragmático, como os enunciados, intenções e contexto se relacionam para produzir significado. O organizacional, por sua vez, subdivide-se em gramatical (relativo a como os enunciados e frases individuais se organizam) e textual (relativo a como os enunciados e frases se organizam para formar textos inteligíveis). O pragmático subdivide-se em proposicional determinando como as frases e os enunciados se relacionam; funcional referente às funções da linguagem (determinando como enunciados/ frases estão relacionados às intenções dos falantes); e sociolinguístico referente ao uso da língua (determinando frases relacionadas às características do contexto). As estratégias metacognitivas compreendem a avaliação do falante, os objetivos que o indivíduo pretende atingir e a planificação que realiza antes de emitir o enunciado em mente.

Em suma, não há lógica em separar a competência do desempenho. A competência pode ser definida como conhecimento abstrato, aquilo que se conhece. E o desempenho, por sua vez, pode ser algo que o indivíduo “faz” com esse saber. Este engloba regras gramaticais, inclui noções de conhecimento do mundo, de competência, no sentido *chomskyano*, e componentes afetivos como emoção, paixão, cólera ou ansiedade.

2.6.1 Perfil característico das competências linguísticas no Síndrome de Asperger

- O padrão inclui frequentemente um atraso ligeiro no início da fala;
- Quando começam a falar fazem constantes perguntas e monólogos aos pais;
- Erros de pragmática (forma como a linguagem é utilizada);
- Linguagem superficialmente expressiva e perfeita;
- O vocabulário tende a ser fluente e avançado, a escolha de palavras invulgar e o discurso algo “pomposo” ou formal;
- Alterações de prosódia e características vocais peculiares: o tom de voz revela-se particular e pronunciam as palavras de forma extremamente precisa, articulando cada um dos sons;
- Utilização idiossincrática do vocabulário (capacidade de fornecer uma perspetiva inovadora da linguagem);
- Podem utilizar incorretamente os pronomes pessoais ou, por exemplo, usar o nome próprio em vez de eu ou tu;
- Alterações na compreensão, incluindo interpretações literais;
- Verbalização de pensamentos (o constante pensar em voz alta).

2.6.2 Estratégias de desenvolvimento da linguagem

- **Pragmática**
 - Aprender
 - Meios apropriados de iniciar uma conversa;
 - A pedir esclarecimentos quando surgirem dúvidas;
 - A ter confiança para dizer que não sabe;
 - Ensinar a reconhecer os sinais indicativos do momento de responder, interromper ou mudar de assunto;
 - Modelar comentários indicadores de empatia;
 - Sussurrar ao ouvido da criança o que ela devia dizer ao interlocutor;
 - Recorrer a atividades de oralidade e de dramatização;
 - Recorrer a exercícios do tipo “momentos do dia a dia” e “conversas em banda desenhada” para a representação verbal dos diferentes níveis de comunicação.

- **Interpretação literal**
 - Pensar nas possíveis formas de evitar uma interpretação inadequada de um comentário ou instrução;
 - Explicar o significado de metáforas ou figuras de retórica.
- **Prosódia**
 - Ensinar a regular a entoação, o ritmo, as pausas, a velocidade e o volume da voz;
 - Linguagem rebuscada;
 - Evitar abstrações e imprecisões.
- **Vocabulário idiossincrático:**
 - Aspeto genuinamente criativo da SA a ser encorajado;
 - Verbalização de pensamentos;
 - Encorajar o sussurrar e o tentar “pensar no assunto sem falar em voz alta”.
- **Discriminação e alteração auditiva:**
 - Encorajar a criança a pedir a repetição, a simplificação, a passagem a escrito ou a reformulação de instruções;
 - Efetuar pausas entre instruções.
- **Fluência verbal**
 - Ter em conta que a ansiedade pode inibir a oralidade e requer tratamento.

2.7 Capacidades de Motricidade afetadas no Síndrome de Asperger

- **Locomoção** – na marcha e na corrida a pessoas com SA têm movimentos desajeitados, parecidos com os de uma “marioneta” e nas crianças, muitas das vezes o movimento do corpo não é acompanhado pelo balançar dos braços.
- **Jogos de bola**- a capacidade para apanhar e atirar a bola com precisão, parece estar, particularmente afetada. Uma das consequências da falta de habilidade da criança para os jogos de bola é a exclusão da maioria dos jogos coletivos por representar um “estorvo” para a equipa que integra.
- **Equilíbrio** - que poderá afetar a capacidade de usar certos equipamentos no recreio ou de fazer determinadas atividades na ginástica.
- **Destreza anual** – envolve a capacidade para usar as duas mãos, por ex. aprender a abotoar-se, a vestir-se, a atar os atacadores dos sapatos, ou a utilizar

os talheres; pode ainda envolver a coordenação de pés e pernas, como o andar de bicicleta. Ensinar a colocar a “mão sobre a mão” é útil à criança.

- **Caligrafia** – é possível que os professores tenham de fazer um esforço para perceber as “garatujas” indecifráveis da criança; esta, por sua vez, tem consciência da “qualidade” da sua caligrafia e poderá mostrar-se relutante em aceitar atividades que envolvam a escrita.
- **Alteração do ritmo dos movimentos** – o facto de parecerem impulsivas e incapazes de executar a tarefa de forma lenta e refletida, resulta num maior número de erros e na irritabilidade de todos – criança, pais, professores.
- **Falta de firmeza nas articulações** – desconhece-se ainda se a falta de firmeza a nível das articulações é um problema estrutural ou se deve a uma fraca tensão muscular.
- **Ritmo** – é-lhe extremamente difícil sincronizar os movimentos rítmicos com os de outra pessoa durante o caminhar, ou num acompanhamento musical.
- **Imitação de movimentos** – durante um diálogo existe a tendência para imitar a postura, os gestos e os maneirismos do interlocutor. Ao que parece, as pessoas com SA reproduzem meteticulosamente as posturas corporais da outra pessoa, a ponto de a sua postura se tornar “artificial”.

2.7.1 Estratégias que melhoram a Coordenação Motora

Marcha e corrida

- Melhorar a coordenação motora dos membros superiores e inferiores

Jogar à bola

- Melhorar as competências para agarrar e atirar, de modo a facilitar a inclusão da criança nos jogos de equipa

Equilíbrio

- Utilizar equipamento de recreio e de ginásio

Destreza manual

- Modelar os movimentos da mão com a técnica “mão sobre a mão” i.e., os pais ou professores pegam nas mãos ou membros da criança e conduzem-nos através de determinados movimentos, retirando esse apoio de forma gradual

Caligrafia

- Fazer exercícios de correção;

- Aprender a usar o teclado.

Rapidez de movimentos

- Supervisionar e encorajar a diminuição do ritmo dos movimentos;
- Falta de firmeza/imaturidade para manipular objetos;
- Programas de correção com um Terapeuta Ocupacional.

2.8 A Educação Artística

2.8.1 Bases pedagógicas da Educação Artística

A palavra “expressão”, derivada do latim *expressione*, significa fazer sair, brotar, extrair o suco, e está estreitamente ligada à manifestação das emoções de dor e de alegria. Uma saída, a catarse das pulsões, dos instintos, das emoções e sentimentos de uma pessoa, no sentido de aliviar as sobrecargas destas formas de energia psíquica.

Um acontecimento dramático na vida real será um acontecimento impressionante, fortemente emocional, comovente, envolvendo sofrimento. Um desastre, uma calamidade, uma guerra, uma doença, uma morte, são acontecimentos dramáticos que acarretam padecimento físico a quem os suporta e sofrimento empático em quem deles toma conhecimento.

O sentido da palavra “drama” liga-a à arte literária, às peças de teatro, que se situa entre a comédia e a tragédia, a “ação teatral”. Alguns atores, sobretudo ingleses, dizem que o drama significa atividade, movimento, ação da vida, comportamento humano. O que se encontra na literatura inglesa é a palavra “drama”, que possui um significado duplo. Por um lado significa um drama teatral e por outro, um jogo dramático. A língua inglesa utiliza o termo “game”, para designar o jogo infantil, livre e espontâneo e a palavra “acting” para designar a atuação e a representação do ator. Quando aparece o termo “acting drama”, o seu sentido é a atuação teatral, o da representação dramática do ator. Quando o termo empregue é “play drama”, refere-se ao jogo dramático da criança, ao jogo de faz de conta, fictício e simbólico.

O desenvolvimento do ser humano através da Educação Artística, nomeadamente da aprendizagem pela Expressão Dramática, tem sido objeto de interesse, estudo e investigação por parte de vários pedagogos.

Desde muito pequenos há um jogo que a criança brinca e que se desenrola dentro do mundo da sua imaginação, finge ser outra pessoa, um animal ou até mesmo, um objeto inanimado, a que dá vida e movimento.

“Os psicanalistas designam este tipo de jogo infantil por *jogo de fantasia* e *jogo do faz-de-conta* (L. Peller, 1958), Erickson (1950) inclui-o na fase II – «Microsfera» da sua concepção (*sic*) de evolução do jogo da criança, J. Chateau (1956) designa-o de *jogo figurativo* e J. Piaget (1964) chama-lhe *jogo simbólico*, chamando a atenção das suas qualidades para o desenvolvimento da imaginação.” (Sousa, 2003:17)

Este tipo de jogo parece existir em todas as crianças, de todos os tempos e de todas as sociedades. O jogo de faz-de-conta ou de imaginação, desempenha mentalmente papéis fictícios e existirá desde que existem crianças. Surge na atividade lúdica da criança e não no teatro. O “jogo dramático” ou “Expressão Dramática” está no campo da atividade livre, espontânea, do ludismo infantil. A grande diferença entre o jogo dramático da criança e a representação teatral, reside sobretudo no fato que a criança não “representa”, nem se dirige a um público. Ela vivencia plenamente os papéis que desempenha, experienciando essas emoções e não apenas fingindo-as, como faz um ator.

Para o sucesso do jogo dramático é importante a educação motora como base pedagógica para a Educação e Expressão Artística. É essencial porque faz parte da educação global e harmónica do indivíduo. Compreende o corpo como potencial necessário à educação cognitiva, afetiva e social, assumindo um papel único em contextos educativos e reeducativos. Por isso requer um interesse especial, a valorização do corpo.

Se, por um lado, o corpo é visto como uma maravilha, por outro é imperfeito e incapaz, daí a necessidade de se criar instrumentos que o completem e possibilitem o aumento de respostas em termos de tempo, espaço e comunicação. Então, nem só uma infinidade mecânica, mas uma autêntica revolução desta com o mundo informático vem constituir qual prótese informacional no combate à imensa limitação do corpo incapaz de sozinho lidar com todas as solicitações do nosso envolvimento atual, para além da sua incapacidade de reconhecer mais de dez por cento de informação disponível. Mesmo assim é esse corpo maravilhoso que veicula tudo o que conhecemos do mundo e nos põe em contato direto com ele.

Se neste corpo ocorre condição de deficiência ou doença torna-se o centro da atenção, sobretudo ao seu interior. A deficiência é uma condição que dificulta a adaptação e toda a atenção do indivíduo se centra em si mesmo. A cura é avaliada pela percepção do próprio corpo e entende-se como experiência incorporada de retorno ou aquisição de autonomia e adaptabilidade. “A saúde é o silêncio do corpo, mas o corpo e o movimento, quando vividos integrados e criativos, são a sua alegria”. (Rodrigues, 1999).

O corpo possui valores e prioridades. Mesmo calado o corpo fala, embora nem sempre da forma mais conveniente. Mas a sua linguagem não só completa como aperfeiçoa a expressão verbal. O corpo é a primeira linguagem, fala mesmo quando não emitimos qualquer som, evidencia o nosso comportamento cognitivo. Por exemplo, a identificação das etapas e dos “erros” e das suas causas é muito mais visível na aprendizagem motora do que num processo em que o “output” fosse cognitivo.

A terapia da arte, através da reabilitação estética, assenta nas capacidades individuais e na noção de autorrecompensa. Numa primeira fase desenvolve-se num conceito de apreensão de noções básicas de técnicas expressivas. É importante a exploração dessas técnicas para a tomada de decisões sobre os percursos expressivos individuais, em que a observação é a ferramenta de supervisão de trabalho. Um olhar atento aos símbolos, cores e formas de desenhar pode detetar lacunas. A arte não é cura mas uma forma de exteriorizar muitas manias, gostos, problemáticas e distúrbios. É relevante a intervenção de terapeutas, num contexto multidisciplinar.

O aspeto lúdico da arte é fornecido com incidência para determinadas terapêuticas ao nível da motricidade, oralidade, visão, tato e audição. A finalidade da arte é a reabilitação do indivíduo.

A musicoterapia é uma terapêutica expressiva, em que o musicoterapeuta usa a exploração e improvisação de sons de instrumentos musicais convencionais e não convencionais com vista a melhorar a qualidade de vida das pessoas que procuram ajuda para prevenir a sua doença. Através da criatividade, da expressividade e da espontaneidade, trabalham as emoções, os afetos, a cognição, a comunicação e as relações dos indivíduos. Esta terapia poderá contribuir também para a recuperação e reabilitação da saúde e prevenção de doenças.

Podemos distinguir dois tipos de musicoterapia: a recetiva e a ativa.

A musicoterapia recetiva é uma escolha efetuada pelos doentes e depende de vários fatores como a segurança, a disposição na ocasião, as necessidades e fantasias. Um exemplo são os doentes que precisam descarregar tensões e optam pela forma ativa.

A utilização de auscultadores cria a sensação de proximidade física, fazendo com que os doentes se sintam intimamente ligados à música.

A musicoterapia ativa é baseada na improvisação e pode ser feita individualmente, em duo, terapeuta/doente, ou em grupo.

O objetivo final é fazer com que o paciente saiba aceitar as suas ansiedades e aprenda a viver com elas. A improvisação com instrumentos musicais possibilita a expressão de sentimentos, tensões. Segundo alguns, os instrumentos de percussão são considerados masculinos pois são utilizados de forma agressiva. Por sua vez as cordas são os instrumentos femininos utilizados com carinho.

A expressão musical tem uma mensagem definida, e segundo David Rodrigues (2010), ela acolhe a nostalgia, saudade, alegria ou sentimentos. A música é tão firme e deixa espaço para desenhar fantasmas e sonhos, para imaginar heróis e dançar. Por isso, a música ampara e organiza o devaneio, dá voz ao que os indivíduos querem ser.

Na dança educativa não há preocupação de assistência, o que interessa é uma manifestação de movimento natural, livre e espontâneo, que liberta tensões como saltar, correr contente, movimentar o corpo, gesticular, bambolear, sem utilidade imediata, só porque dá prazer.

A dança é essencialmente movimentar o corpo em relação a um olhar, aproximar, afastar, andar em torno ou tocar e manipular. É também ter contato com alguém, ou seja, conduzir, sustentar o peso ou transportar e um último aspeto, o da separação. O corpo constituído por segmentos ligados por articulações de forma que podem movimentar-se em várias formas aberta/fechada; pequena/grande; larga/estreita, contorcida. As ações desenvolvem-se em deslocamentos, saltos, giros, parados, gestos ou mudança de suporte. O espaço está subdividido em níveis (alto; médio; baixo), em tamanhos e direções. A dinâmica está relacionada com o tempo, peso, espaço e fluência. É o livre controlo de movimentos.

Na perspectiva bio-psico-sociomotora de Wallon (1968) o movimento lúdico expressivo e criativo como objetivo, não é ensinar a dançar, mas promover o desenvolvimento integral da criança. Opinião semelhante tem Rudolf Laban, um dos mais famosos coreógrafos da Europa “ Nas escolas onde se fomenta a educação artística o que se procura não é a perfeição artística ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico da atividade criadora sobre a personalidade da criança.” (Laban, 1973).

A dança educativa visa a formação de criança, interessando apenas como atuação pedagógica, cujo objetivo reside em possibilitar à criança as suas necessidades de ludismo. A dança educativa exprime emoções de forma espontânea, livre e natural, sem coreografia. Cada um expressa os sentimentos e emoções, criando a movimentação que mais gosta. Os movimentos seguem a estética interior de quem dança de modo livre e pessoal.

Já a dança criativa, como o próprio nome indica, expressa criatividade. Há no interior da criança toda uma enorme quantidade de energias emocionais que necessitam de sair, e é esta força que vai permitir a improvisação de movimentos que melhor satisfará a expressão daquelas pulsões.

“Não se pode ensinar, pois, a criar movimento dançando, como também não se pode ensinar a expressar emoções; apenas se podendo ajudar a desenvolver capacidades criativas que permitirão o fluir expressivo através da criação de movimento dançado” (Guilford, 1961; Torrance, 1962; Damásio, 2000).

2.8.1.1 A Expressão Dramática e o Desenvolvimento da Comunicação Verbal/ Expressão Verbal e Interação na criança Asperger

O ser humano é dotado de uma força interior que lhe é intrínseca, uma capacidade única de ser sujeito ativo das suas próprias aprendizagens.

Qualquer jogo dramático como o teatro, a dança, a arte, o desporto e a própria linguagem, tanto na forma oral como na escrita, permite associar ideias, conceitos e objetos entre si, de forma a enriquecer qualquer atividade e são os alicerces para a vida. Através dos jogos é possível representar o mundo fantástico e o autêntico, investigar e experimentar o que não é possível ou correto na vida real.

A linguagem verbal e não-verbal é um veículo para comunicar e desenvolve-se através da Expressão Dramática. A comunicação faz-se desde o alfabeto que é traduzido nas

mais diversas combinações: uma conversa, uma história escrita ou contada, um poema, uma canção, sons e muitas outras. Os indivíduos expressam-se através de palavras, mas também através do corpo, revelando os pensamentos e sentimentos com palavras e gestos. A linguagem é indispensável para a maioria das pessoas poderem preencher as suas vidas. Usar a linguagem é brincar com os sons e o silêncio.

O objetivo da linguagem e dos jogos a ela associados é fazer o uso expressivo da mesma, partilhá-lo e experimentá-lo com os outros. A linguagem é trabalhada para criar uma performance, embora o fim seja sempre brincar com a linguagem. Os jogos dependem da imaginação e diferenciam-se dos divertimentos comuns na medida que é dada forma ao jogo, ou seja, estes jogos mostram algo sobre o jogador e convidam à interação entre jogadores.

Um “jogo de linguagem” é uma forma de apreciar a linguagem e experimentá-la espontaneamente. Desenvolve a criatividade, a atenção e aumenta o vocabulário.

A personalidade cresce com a gestão das emoções, porque é necessário compreender o que se passa no interior de outra pessoa. Só assim se controla o que se diz e faz, como respirar ou mover. Os jogos consolidam a autoconfiança e ajudam a lidar com as coisas de forma mais descontraída.

O “jogo de linguagem” implica trabalhar o desenvolvimento social e emocional. Estes jogos ajudam a perceber como as pessoas se exprimem através da linguagem e dos gestos e permitem expandir a capacidade de comunicação: um indivíduo mais atrevido usa o corpo mais eficazmente e expressa-se com mais frontalidade. Um jogo é diferente da realidade, mas ao jogar aprende-se a desempenhar tarefas e a lidar melhor com as situações e com as pessoas. Escrever o que se pensa ou sente durante o jogo permite redescobrir gostos e erros cometidos. Ouvir, ler, ver, falar e escrever aumentam a capacidade de avaliar uma situação ou as potencialidades e intenções de uma pessoa.

Nos jogos de linguagem são nomeados alguns fatores para que a sessão decorra com sucesso

1. Na preparação da sessão o orientador deve ter em conta o local, o momento e as circunstâncias em que irá decorrer. É importante adequar as tarefas ao grupo e orientar a sua apresentação. Nos jogos narrativos ou dramáticos, a decoração

- deve ser agradável num ambiente ameno e ter à mão os adereços necessários que fazem parte do trabalho preparatório;
2. O orientador deve, através do uso do volume e da textura da voz, indicar qual a tarefa a desempenhar, e na altura certa indicar se o jogo está a correr bem ou não e tomará as opções corretas para o colocar no seu devido curso;
 3. Durante o jogo de linguagem o orientador deve impedir o processo de estagnar: lendo os pormenores, ouvindo com atenção os comentários dos participantes, vivendo a sua experiência e sendo sensível aos sentimentos do grupo;
 4. O programa das sessões deve ser concebido em função dos participantes e, durante cada sessão, o orientador tem de verificar se certas partes do programa devem ser alteradas, expandidas ou eliminadas. A constituição do grupo pode mudar e pode ser necessário usar espaços diferentes e as capacidades do grupo, consoante os seus elementos, podem ser superiores ou inferiores às esperadas;
 5. O orientador deve aprender a ver, ouvir e reagir de acordo com os participantes. Elogios e incentivos encorajam o jogador a voltar na próxima sessão. A aproximação pessoal é tão importante como manter o grupo unido.

Os jogos simbólicos ou de ficção em particular, fazem parte do universo quotidiano da criança e dão-lhe a oportunidade de exercer diferentes papéis, de pôr em prática numerosas capacidades que enriquecem as possibilidades de respostas motoras e de comportamentos sociais. Inúmeros jogos de reportório infantil, codificados ou não, têm características comuns com a atividade teatral, como por exemplo: a princesa prisioneira, o maestro, os jogos de mímica, o jogo das estátuas, o jogo das profissões, entre muitos outros.

Em alguns casos a criança é ator face a um grupo e tem de se exprimir em frente dos companheiros, noutros é espetador. Consciente ou inconscientemente, o jogador “enfrenta” um público ou aprende a ser um espetador. A importância destes jogos é que a criança sente-se segura, confiante, porque se encontra numa situação que lhe é familiar e levam-na a desempenhar diversos papéis que lhe permitem viver situações variadas e que podem ser reinvestidas na atividade teatral.

A fronteira entre o jogo simbólico e o jogo dramático é difícil de encontrar uma vez que o jogo dramático é, antes de mais, um jogo. A possibilidade dos participantes desenvolver melhor as suas capacidades de expressão, de descobrirem as suas possibilidades de criação e, mais tarde, de se familiarizarem com os mecanismos do teatro, com a

linguagem teatral, distinguem o jogo dramático do jogo espontâneo da criança. Por outro lado, o papel do educador é diferente. Ele deve saber criar um clima de confiança, propor regras de jogo e colocar a criança em situações diversas, onde ela poderá, através do jogo, exprimir-se oral e corporalmente, mimar, imaginar e improvisar. A este respeito Charles Dullin escreveu:

”O que eu entendo por “improvisação”, não é a renovação sob uma forma moderna desta arte desaparecida, mas um método vivo para ensinar a teoria e a prática do “jogo dramático” e favorecer o desenvolvimento da personalidade de cada aluno. A improvisação obriga o aluno a descobrir os seus próprios meios de expressão... Este método deverá ser encarado como um complemento indispensável aos estudos comuns...” (Dullin, 1946)

Segundo Alberto Sousa (2003), para o primeiro ciclo que é considerado o das aprendizagens fundamentais, os alunos devem com o seu grupo desenvolver as capacidades verbais e corporais, expressivas e relacionais, sensíveis e imaginativas. Ao explorar, vão descobrindo algumas regras e convenções do jogo teatral como o espaço cénico, as personagens e a representação para o público.

Nas atividades de lazer complementares da ação da escola e da família, as ações devem concorrer para o enriquecimento do ser humano, através da utilização de técnicas educativas e do maior contato possível com a cultura de todos os tempos e de todos os países.

Trata-se realmente de técnicas educativas, porque desenvolvem a iniciativa e a responsabilidade, visto que estas atividades devem fazer apelo a todas as artes, a todas as formas de expressão que permitam a cada um a realização da sua personalidade e inserção voluntária na sociedade. Se aproximarmos estes objetivos gerais das potencialidades oferecidas pelo teatro, evidencia-se o quanto estas atividades, tanto no plano educativo como cultural, podem ser úteis nos tempos livres e férias. Para além destes aspetos, o jogo dramático favorece a descoberta deste domínio de atividades, permite o contato e interação com o maior número possível de crianças e contribui para diminuir as desigualdades e para lutar contra todas e quaisquer formas de exclusão.

É evidente que não há uma atitude padrão e que é conveniente que cada educador se adapte simultaneamente ao grupo de crianças e às circunstâncias nas quais intervém, que saiba despertar a sua curiosidade e sensibilizá-las para a Expressão Dramática. Adaptar-se ao grupo de crianças é tentar conhecer as motivações dos participantes, é

observar as suas aptidões e capacidades, é ter em conta a sua idade e portanto, a sua possibilidade de dominar este ou aquele modo de expressão. É também, ter em conta o fato de uma criança ou um adolescente, em primeiro lugar, exprimir aquilo que ele próprio é. Ele vai jogar a “ser” e, deste modo, distanciar-se do mundo que o rodeia e sem dúvida estabelecer novas relações e afinidades com os outros.

Seja qual for a ambição de ver bem sucedida uma dramatização de um grupo de crianças, é necessário preservar o prazer de jogar. É importante que o participante se sinta bem para poder atuar, pois essa satisfação é transmitida ao espetador. A criança descobre progressivamente o prazer de fazer parte de um espetáculo, de o realizar com os outros, sabendo perfeitamente qual é o seu espaço e, sobretudo, que esse espaço é reconhecido pelos outros, pois por mais modesto que seja o papel desempenhado, é indispensável ao grupo, e isso é uma situação tranquilizadora. É o “espírito de equipa”.

Antes mesmo de se decidir pela criação de um espetáculo, parece-nos interessante a possibilidade de criar situações que permitam que cada criança descubra diferentes modos de expressão onde cada um encontrará características da dramatização como ator ou espetador.

Nos centros de tempos livres ou de férias, os jogos simbólicos, o jogo dramático e certas atividades musicais, são pretexto para colocar a criança em diferentes situações.

É importante privilegiar o aspeto do jogo pois liberta um certo número de constrangimentos e, por outro lado, possibilita a utilização de meios de expressão diversificados.

É necessário ter em conta que, ao permitir a cada criança a exploração de diferentes potencialidades, estas situações vão ocasionar que o educador se aperceba melhor das aptidões de cada um, e repare naqueles que não hesitam em “tomar iniciativa”, ou pelo contrário, naqueles que são mais reservados ou que necessitam de se sentir mais acompanhados. Simultaneamente, educador poderá determinar como pode adaptar melhor as suas propostas às capacidades de cada criança e do grupo.

Para o autor Herbert Read (1943),

“A Expressão Dramática é fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo como uma das melhores atividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte.” (apud Sousa, 2003:20)

O jogo dramático pode ser realizado através de jogos de apresentação, de sensações, de pantomima, narrativos, de sons, com máscaras, com disfarces e muitos outros. Neste jogo a criança parte de uma ação e não de um texto que a embaraça. Marie Dienesch, citado no livro “*A criança e a Expressão Dramática*”, afirma que:

“(...)partindo de uma ação e não de um texto, a criança não corre o risco de cair nesta confusão fundamental: as palavras já não tomam para ela o lugar da ação, pois esta é apreendida antes da utilização de qualquer forma verbal. Além disso, é levada a criar o seu próprio texto, quando se chega ao momento em que as palavras satisfazem uma necessidade interior, e só então ela experimenta a verdadeira natureza da linguagem dramática, em que todo o que possa ser indicado por um meio diferente da palavra não deve ser dito, e em que a palavra assume o seu valor insubstituível e soberano, a fim de ser uma evolução interior já contida na vida física do ator.” (*apud* Leenhardt, 1997:24)

Neste sentido, e segundo os autores Golton, Robert, e Clero Claude (1997) podemos afirmar que a criança interage com as outras crianças do grupo, falando-lhes ou respondendo-lhes. Adere ou não ao real, por isso, é um jogo que não tem como objetivo ganhar o colega, mas sim encorajar o envolvimento e cooperação em grupo. A Expressão Dramática é uma forma dinâmica de entretenimento, um meio de criatividade, liberdade e desenvolvimento de transmissão de ideias ou conflitos de situações ocorrentes da própria experiência da criança.

Desde cedo, tal como a necessidade de respirar, comer e dormir, a pessoa tem necessidade de brincar.

Alberto B. Sousa, citando J. Piaget (1962) refere que «o jogo simbólico é uma atividade natural da criança onde ela desenvolve, de maneira muito especial, as suas capacidades intelectuais» (*apud* Sousa, 2003:18). Erickson (1965), Smilanski (1968) e Brunner (1976) afirmam que o jogo imaginativo é o meio através do qual a criança adquire o senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relação social. Vigotsky (1970) e Bolton (1983) consideram que o jogo dramático desenvolve, especialmente, as capacidades de pensamento abstrato pois levam a criança a conceber imaginariamente ações e objetos que não estão imediatamente presentes na sua percepção do real. Os estudos de Jean Piaget (1964) sobre a imitação e o jogo simbólico proporcionam indiscutíveis fatos científicos que mostram o peso deste tipo de jogo no desenvolvimento cognitivo da criança. A importância deste jogo deu origem a uma corrente de ludoterapia, e entre os muitos autores que a defendem destaca-se Peter Slade (1987), um dos primeiros a chamar atenção para o valor terapêutico do jogo dramático. Este autor descobre que o drama infantil possui na criança uma forma artística característica, com

um desenvolvimento próprio e específico. Considera o drama como uma forma de vida e uma importante parte da educação. O mesmo autor salienta que o drama infantil: “é uma criação, uma capacidade, faz florescer a paciência, a compreensão, a felicidade, a liberdade, a observação e a humildade” (*apud* Sousa, 2003:29).

Com a Expressão Dramática pretende-se desenvolver a personalidade da criança, incentivar a auto educação, satisfazer as suas necessidades de expressão de sentimentos, estimular a criatividade e o ludismo, promover o desempenho de papéis e a socialização.

Logo, impõe-se comunicar recorrendo a várias formas expressivas de comunicação. O drama, a arte, a música e a dança surgem, desde sempre, como a mais natural forma de comunicação.

Na opinião de Baden Powell (1947), um apaixonado pela vida ao ar livre e ao movimento escutista, as crianças são fabulosas em imaginação e as representações dramáticas são um dos melhores meios de evolução da criança. Elas desenvolvem não apenas a faculdade de imitação, que possuem naturalmente, mas o seu espírito, a sua fantasia e tudo o que contribui para o desenvolvimento do caráter.

A Expressão Dramática é o equilíbrio entre o mundo exterior e interior do homem, é a harmonia entre a vida social e a essência do ser humano. É uma forma dos jovens falarem das suas angústias, recalcamientos, frustrações e desejos. Não só através do corpo, da voz e improvisações mas com a ajuda da eficácia no processo de desenvolvimento biopsicomotor, desenvolvendo a expressão, a criatividade, os valores ético-morais. Trata-se de uma atividade importante para a dinâmica de grupo possibilitando ao educador o conhecimento da personalidade da criança.

Um aspeto curioso a referir durante os papéis dramáticos desempenhados por um adulto ou uma criança, é a forma diferente como é sentido. O adulto não sente medo do lobo, a criança sente ansiedade, palpitações, suores e perda de voz algumas vezes.

A imitação, uma característica importante da dramatização, começa desde o berço com o deitar a língua de fora. Ao tentar reproduzir os sons que ouve e o sorriso que vê na mãe, a criança está já a executar ações de imitação que lhe permitirão mais tarde expressar-se e comunicar natural ou dramaticamente. Na idade escolar, as imitações constituem parte fundamental dos seus jogos, copiando coisas, pessoas e animais em ações

dramatizadas. É pai, mãe, bombeiro, cão, gato, cavalo, avião, carro, comboio, herói da TV, cowboy, Tarzan. Para J. Piaget (cf. Sousa, 2003) a criança evolui de uma imitação em que apenas emita o que vê, para uma imitação “diferida” em que imita algo apenas presente na sua imaginação.

Bourges (1964) afirmava que os “Jogos dramáticos são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação da criança” (apud Sousa, 2003:67)

Já para B. Way (1967) “Um jogo de improvisação não depende de nenhuma forma de habilidade de lembrar algo escrito ou combinado anteriormente sendo uma atividade com que todas as crianças de qualquer idade e de qualquer grau de habilidade podem dominar perfeitamente” (apud Sousa, 2003:67).

Moreno, o psiquiatra criador do psicodrama, afirma que “a educação permanece vertical” (Freire,1982:38), isto é, por um lado estão as crianças que têm dificuldades de aprendizagem e por outro lado são os professores que têm falta de conhecimento. Moreno analisa como é processada a aprendizagem tecendo algumas considerações sobre esta e o processo criativo do conhecimento, que possibilitam avaliação pelos professores, de como se dão as relações do aluno com o conhecimento. O psicodrama debruçou-se no estudo da relação do ser humano com o outro. É isso que constitui a força do grupo social e gera a personalidade do indivíduo. O Ex-libris da teoria moreniana é a espontaneidade, característica que possibilita ao ser humano responder e usar a criatividade com sucesso nos desafios do quotidiano. Esta característica, tão peculiar na criança pequena, é inerente à natureza do ser humano como que dotado de capacidade de perceber o outro em amplitude e profundidade. Segundo Moreno, numa visão otimista, estudar o homem é também descobrir as capacidades que as almas geniais têm de especial, e de que maneira essas capacidades, presentes em todos os seres humanos, poderão ser desenvolvidas.

Foram distinguidas duas fases ou universos nesta teoria: a fase da matriz de identidade total indiferenciada, na qual a criança não os distingue objetos das pessoas, nem o real da fantasia. Numa outra fase, a do EU ou de espelho, é o início da telessensibilidade em que a criança ora concentra a atenção em si mesma esquecendo-se do outro, ora concentra a atenção no outro ignorando-se a si mesma. Moreno chamou ao conjunto das duas fases o Primeiro Universo.

O Segundo Universo inicia-se no momento em que a criança já distingue a fantasia da realidade. Trata-se de estabelecer meios que permitam ao indivíduo ganhar o domínio de situações, é a consolidação da percepção do TU. Passam a existir os papéis psicodramáticos e os papéis sociais. O jogo simbólico é o ponto de partida para as brincadeiras de faz-de-conta que ao longo da sua infância passará a perceber o grupo e a sua participação como seu elemento.

Sendo a aprendizagem algo que o próprio aluno tem de fazer por si e para si mesmo, compete-lhe a iniciativa. Dewey (1993) entendia que “O professor como guia e diretor dá rumo ao barco, mas a energia deve provir dos que estão aprendendo” (Moreno, 1975: 203). Constrói-se assim o cenário psicodramático onde o aluno pode exercitar, no seu total, o processo de aprender.

O núcleo do psicodrama é a dramatização, não como simples espaço cénico onde se recriam cenas, mas onde existem técnicas dramáticas que permitem ao *Aluno* Estabelecer relações necessárias à compreensão. No psicodrama o conhecimento é produzido na medida em que o *Aluno* e o grupo trabalham juntos na produção e valorização do conhecimento adquirido. Ao valorizar as aquisições do aluno, a estimulação do já conhecido pode sofrer uma ampliação no grupo e possibilitar, pelo processo dramático, novas organizações do conhecimento. Encontra-se o psicodrama no treino da espontaneidade. Com a mobilização do aprendido haverá êxito em novas situações. Ultrapassámos a aula expositiva e passamos a ter a ação dramática onde se aproveita do aluno todas as capacidades que tem como ser humano.

O professor que dramatiza as ações, é observador e participante nas relações humanas através do estímulo à participação e cooperação entre os seus alunos. É um pedagogo capaz de jogar e utilizar jogos dramáticos na aula com naturalidade. A relação com os alunos é horizontal, isto é, o professor e o *Aluno* e estão numa postura idêntica. O espaço cénico é lugar de discussão de casos de indisciplina, fora e dentro da sala de aula, mas estabelece também lugar para os alunos colocarem questões sociais e políticas.

A Expressão Dramática enriquece a comunicação verbal e não verbal, através da música, do desenho, da pintura, da mímica, da dramatização, da mobilidade e imobilidade, da contração e descontração, na expressividade e inexpressividade e até no silêncio. A terapia pode desempenhar várias funções. É de realçar duas: em primeiro lugar a ajuda

que se dá à pessoa a identificar o problema e por último a procura de alternativas para encontrar soluções.

O sorriso, os gestos, o olhar, os sons e até mesmo a aparente passividade ou o silêncio, não são mais que caminhos através dos quais refletimos tudo aquilo que compõe o nosso mundo interior. Por meio das nossas ações e expressões comunicamos e nessa intervinculação fundamenta-se a sensação de estarmos vivos, o prazer do intercâmbio e do enriquecimento mútuo.

O ritmo faz-se a partir do corpo, do seu movimento, do reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro, das suas modulações, dos seus ritmos, dos seus movimentos e da sua linguagem.

As sessões de **musicoterapia** dedicadas ao movimento e à expressão corporal são realizadas num salão, com colchões que cobrem o espaço utilizável, uma pequena mesa para aparelhagem e um piano vertical. As sessões podem durar cerca de hora e meia. Em todas elas utiliza-se o som como estímulo, embora em alguns momentos se trabalhe em silêncio, a partir das instruções.

A improvisação é efetuada de forma grupal a partir de instruções ou com total liberdade, e o paciente utiliza sons corporais, instrumentais ou vocais, procurando exprimir determinados sentimentos.

A área de movimento e expressão corporal inclui o esquema corporal, o espaço, a tensão e o relaxamento. As instruções verbais e os estímulos sonoros, às vezes com o recurso a instrumentos de percussão convencional ou não convencional, gravações e piano, levam a relaxar certas partes do corpo, distribuindo o seu peso por diversos pontos de apoio. No relaxamento os pacientes colocam-se de barriga para cima com os olhos fechados. A partir da vivência do próprio corpo procura modificar a fantasia do corpo despedaçado. O espaço induz-se ao conhecimento do espaço próprio parcial e total, por exemplo, propõe-se aos pacientes que deitados no chão ocupem o máximo de espaço. A tensão e relaxamento começam com os participantes deitados no chão e conclui-se com movimentos e deslocamentos. A comunicação não-verbal sugere aos pacientes diferentes imagens a partir das quais possam criar os seus próprios movimentos. Na relação com o outro trabalha-se a expressão corporal de afetos, utilizando-se voluntariamente o corpo como transmissor e recetor de sentimentos. Além disso, realizam-se exercícios de confiança em que o paciente é responsável pelo seu

companheiro. No final, o som e o movimento procuram integrar a estimulação auditiva aos movimentos do corpo, mesmo que em determinados momentos se trabalhe em silêncio.

2.9 Estratégias de intervenção

O objetivo é desenvolver as competências inerentes à atividade e modelar o que deve ser dito e feito naquela situação, nomeadamente mostrar a forma de incluir outras crianças no jogo. É importante que os pais destas crianças se transformem nos seus melhores amigos e que brinquem com elas como se fossem da mesma idade, porque as outras crianças poderão não tolerar brincar com elas.

A capacidade de ser flexível, capaz de cooperar e partilhar é outra competência a desenvolver na criança. Esta poderá desejar ter controlo total sobre a atividade e não aceitar sugestões alternativas ou, até mesmo, recusar a inclusão de outras crianças. É importante explicar-lhe que a atividade não está “errada” se for realizada de forma diferente e que pode até ficar melhor se houver partilha de brincadeiras e ideias.

2.9.1 Sugestões aos pais no desenvolvimento de competências sociais nos alunos com Síndrome de Asperger

Quando a criança quer brincar sozinha é natural que seja necessário ensinar-lhe quais os comentários e as formas de agir socialmente adequados. Poder-se-á pensar que a criança é agressiva, mas quando observada, percebe-se que simplesmente descobriu que determinado comportamento garante o afastamento dos outros. Ao ser agressiva a criança não pretende dominar ou lutar pela posse de algo, mas é importante que ela aprenda a forma apropriada de pedir que a deixem brincar sozinha, e a partir desse momento as outras crianças devem ser encorajadas a ceder ao seu pedido.

Os erros no comportamento social têm na sua origem vários fatores, em particular o fato de estas crianças não entenderem os efeitos que tais comportamentos têm nos sentimentos dos outros. Não existe uma intenção maliciosa da sua parte, pelo que lhes deve ser explicado como deveriam ter agido e pedir-lhes que pensem no que os outros podem sentir.

Outra estratégia para a socialização da criança com Síndrome de Asperger poderá ser o convite de um potencial amigo e procurar que a visita seja bem aceite. Deverá contar com a presença de um adulto que brinque com ambos de modo a atenuar situações

menos positivas, fruto do déficit de competências sociais da criança. Uma tarde bem passada poderá motivar a criança a aceitar a ideia de voltar a convidar um amigo.

É ainda imprescindível que a criança tenha oportunidade de se envolver em brincadeiras de grupo. É possível alargar as experiências sociais da criança, inscrevendo-a em coletividades como os escuteiros, que têm a vantagem das suas atividades serem, normalmente, supervisionadas e estruturadas. Os pais terão de informar o adulto responsável da natureza dos problemas da criança e das estratégias de integração mais eficazes.

No que diz respeito às emoções Attwood (2007) afirma ser necessário ajudar a criança na interpretação e expressão de emoções.

Relativamente à interpretação de emoções, o princípio básico desta aprendizagem consiste em explorar uma emoção de cada vez como tema projeto, visto que as emoções são, para uma criança com Síndrome de Asperger, um mundo desconhecido. Assim, poder-se-á, por exemplo, explorar a felicidade e fornecer a maior quantidade possível de ilustrações. Utilize jogos, fotografias, imagens, histórias ou dramatizações para fazer a correlação entre a emoção de felicidade e tristeza.

Depois podem ser introduzidos outros estados emocionais, nomeadamente a zanga, a ansiedade, a frustração, bem como outras emoções positivas, como o amor, a satisfação, a admiração ou emoções mais complexas, como o orgulho, o ciúme e o embaraço.

As situações do dia a dia também servem para a aprendizagem de sinais indicativos de sentimentos. Os pais podem tirar partido de uma situação e apontar sinais, como por exemplo uma sobrancelha franzida e um dedo que balança ou um olhar/silêncio prolongados, têm um significado muito específico e requerem uma determinada resposta.

Para alcançar o desenvolvimento da linguagem não-verbal e expressão de sentimentos deve-se descrever e explorar os acontecimentos e os comentários que provocam um determinado sentimento, tanto na criança como nos outros. Poderão ser recordados momentos em que a criança experimentou uma determinada emoção e então explicar-lhe que também os outros experimentam esses sentimentos. É assim que se começa a adquirir empatia.

No que diz respeito à expressão de emoções, o maior entrave prende-se claramente com encontrar a forma exata de expressar um determinado sentimento. Vários são os

momentos em que se trata unicamente da falta de vocabulário ajustado à subtileza da expressão de um determinado sentimento.

A dificuldade de auto revelação, ou seja, falar sobre os seus próprios sentimentos, é uma característica comum da Síndrome de Asperger. A criança pode estar visivelmente perturbada, mas não tem capacidade ou palavras para descrever os seus sentimentos. Os pais ficam frustrados por não entenderem a sua evidente angústia e sentem-se incapazes de lhe prestar apoio e a orientação adequados. O treino regular de auto revelação pode ser feito em família, se forem falando ao longo do dia com o filho sobre as suas reações emocionais e pensamentos e se colocarem perguntas do tipo: “zangaste-te hoje na escola?” ou “sentiste-te desapontado?”. Desta forma, estão a fornecer-lhe o contexto e o vocabulário próprios dos processos de auto revelação. Sendo a criança o centro de interesses especiais e acumulação de objetos e informação, isto domina o tempo e as conversas do indivíduo. Para as famílias, o problema consiste em tolerar as incessantes perguntas sobre o mesmo assunto, na resistência em considerar outra atividade e no acesso a material adequado. Attwood (2007) apresenta duas sugestões; controlar o acesso e aplicar o interesse de forma construtiva. Assim, os pais poderão tentar dissuadir a criança a continuar a explorar o seu interesse, evitando o seu acesso a material informativo ou encorajando-o a interessar-se por algo diferente. A melhor forma de lidar com a questão é controlar o acesso. O problema poderá não residir na tarefa em si, mas na duração e no domínio que ela exerce sobre quaisquer outros interesses. A estratégia é limitar o tempo passado nas atividades, usando para o efeito um relógio ou um cronómetro. No entanto, é essencial encorajar a pessoa a iniciar outra tarefa do seu interesse, e que o material ou equipamento relacionados com o tema anterior desapareçam do seu campo de visão, para que a pessoa se esqueça da primeira atividade e se interesse por outras, diminuindo assim a sua fixação.

Quando a motivação de uma criança com a Síndrome de Asperger por um interesse especial é elevada, a estratégia consiste na realização de uma atividade através de esforços no cumprimento de regras ou exploração de uma área vocacional. Por exemplo, se atividade é aprender a contar e a criança se interessa por colecionar fotografias de bandeiras.

A criação de rotinas é uma forma de diminuir a angústia causada pelas alterações. Da angústia e ansiedade pode resultar, algumas vezes, a insegurança e apreensão face à forma de se relacionar socialmente e face à possibilidade de cometer erros. Os pais

deverão insistir em estabelecer um compromisso e experimentar alternativas. Será mais fácil, se a criança aprender o conceito de tempo, utilizando relógios, listas de tarefas diárias e diários. Então, ser-lhes-á possível saber com maior exatidão o padrão de ocorrência de determinados acontecimentos e atividades diárias, tornando a vida mais previsível.

2.9.2 Dificuldades de aprendizagem e estratégias na sala de aula

Muitas das estratégias de ensino para estudantes com autismo são aplicáveis a estudantes com Síndrome de Asperger, pois a literatura profissional geralmente não distingue o autismo de elevada funcionalidade da SA. Por este motivo, é importante considerar as suas características particulares de aprendizagem para fornecer apoio necessário e construir sobre as suas competências. (Apêndice D)

Quando se divide a turma, é preferível que o professor organize os elementos de cada grupo, e não deixe que sejam as outras crianças a escolher os parceiros, pois aumenta a possibilidade do aluno/a ser deixado para último ou ser “gozado”.

A criança pode repetir a mesma coisa, uma e outra vez, e as situações ocorrem mais frequentemente quando o *stress* aumenta. Este ciclo deve ser evitado, não repetindo sempre a mesma resposta, elevando a voz ou fazendo notar que a pergunta é sempre a mesma. Em vez disto, tente desviar a atenção do assunto ou qualquer outra alternativa em que ele não saia embaraçado.

É normal que a criança “aspie” queira insistentemente contar uma história ou um acontecimento, mesmo que seja fora do contexto. Normalmente fica muito nervoso e frustrado se não lhe é dado “tempo de antena”.

Outros conselhos aos docentes são:

Tentar não fazer surpresas e alertar com a máxima antecedência qualquer alteração do horário ou o plano anteriormente estabelecido. Dê a conhecer antecipadamente qualquer troca de matérias e horários;

Falar devagar e em frases curtas é muito importante. As instruções são mais facilmente compreendidas se forem repetidas com clareza, de forma simples e mais de uma vez;

Permitir a existência de períodos de descontração para intervalar situações que lhe exijam muito esforço. Por exemplo, depois de estar sentado quieto, durante longos períodos de tempo, é importante um passeio de cinco minutos. Um amigo ou um auxiliar de educação podem ser úteis nestas situações;

Quando alguém tenta terminar as suas frases ou o interrompe, terá muito provavelmente de voltar atrás e começar de novo, o que pode ser motivo de ansiedade. Ao contrário do que sucede habitualmente, forçar o contato visual nestes casos pode quebrar a sua concentração. Pode ouvir e perceber melhor se não for obrigado a olhar nos olhos do interlocutor.

2.9.3 Sugestões aos professores no desenvolvimento de competências sociais no aluno com SA

- **Referir outras crianças para demonstrar comportamentos a observar**

A criança pode ser insubordinada ou intrometida porque desconhece outros padrões de conduta na sala de aula. Quando tal acontece, experimente dizer-lhe que observe primeiro e realize depois, partindo do princípio de que os outros estão a agir corretamente.

- **Encorajar para os jogos e para atividades cooperativas**

Provavelmente a criança com SA necessita de orientação quanto à sua vez de falar, a permitir que todos tenham oportunidades iguais e a aceitar as sugestões dos colegas. Em jogos competitivos poderá desejar ser a primeira, o que não tem a ver com superioridade mas com a vontade de saber qual o seu lugar no grupo e com o facto de se sentir satisfeita.

- **Modelar o relacionamento com a criança**

Os colegas de turma, por vezes, sentem-se inseguros perante o comportamento social da criança com SA, procurando naturalmente nos professores o arquétipo do comportamento a adotar. Neste sentido, é importante modelar e encorajar comportamentos tolerantes, recorrer a atividades de desenvolvimento de competências sociais e reforçar positivamente a cooperação entre todos.

- **Ensinar a criança a pedir ajuda**

É importante ensiná-la a pedir ajuda a outras crianças, para que o adulto não seja a única figura a ser vista como fonte de conhecimento e segurança.

- **Encorajar as amizades**

De início, pode ser útil identificar e encorajar a interação com um número restrito de colegas que se mostrem dispostos a ajudar e a brincar com ela. Não interessa se é rapaz ou rapariga, interessa que sejam potenciais amigos para que envolvam nas atividades, dentro e fora da sala de aula. Elas poderão vir a ajudá-la a lidar com situações de recriminação, a integrá-la nos jogos de grupo, a agir em sua defesa na sala de aula e a ajudá-la a compreender como tem de proceder quando a professora não está presente ou disponível. É de facto surpreendente o apoio e a tolerância de que certas crianças são capazes.

- **Garantir a vigilância no recreio durante os intervalos**

Para a maior parte das crianças, os melhores momentos do dia na escola é o recreio. No entanto, a falta de vigilância e a intensa interação podem ser negativas para a criança com SA, tendo em conta a sua vulnerabilidade. Os responsáveis pela supervisão destes momentos devem ser informados das características da criança de forma a evitarem possíveis conflitos e a promoverem o envolvimento ou mesmo a sua necessidade de estar só.

- **Controlar possíveis efeitos adversos da tensão relacional**

A criança pode estar consciente da necessidade de seguir os códigos de conduta da sala de aula, de evitar chamar a atenção sobre si e de se comportar como as outras crianças. Neste sentido, a pressão a que se sente sujeita para estar “enquadrada” pode conduzir a uma enorme tensão emocional, que quando levada ao limite se liberta normalmente quando a criança chega a casa, impedindo a harmonia da estrutura familiar. Sugere-se que os professores permitam à criança atividades de descontração antes de regressar a casa, fornecendo por exemplo jogos com áreas de interesse, de forma a atenuar a tensão emocional resultante da observação de regras de comportamento individual e social.

- **Manter os apoios educativos**

Muitas das competências de que carecem as crianças com SA não são ensinadas como componentes específicos do currículo escolar, sendo essencial que mantenha os apoios educativos, a fim de lhe proporcionar um ensino individual ou em pequenos grupos e melhorar o seu comportamento social. Neste apoio o número de horas deve ser estabelecido caso a caso, tendo sempre em conta as necessidades específicas de cada criança.

- **Criar grupos de treino de competências sociais**

Estes grupos permitem aprender a praticar uma variedade de competências, recorrendo a atividades de complemento educativo, como o teatro, ou a programas específicos, conduzidos por especialistas na SA. Os grupos não devem ser muito grandes para que beneficiem de um acompanhamento mais individualizado e uma interação constante. Deverá ser elaborado um perfil de cada um dos membros do grupo, estabelecendo as áreas mais e menos fortes de cada um dos elementos. É importante que as situações sejam analisadas em pormenor, uma vez que só através da sua descrição é possível conhecer as perceções individuais dos acontecimentos, os sinais, os motivos e as opções – não esquecer que as pessoas com SA podem não entender completamente os pensamentos e sentimentos em contexto social, o que também poderá acontecer com outros elementos do grupo.

Sugestão de atividades:

- Representar situações em que a pessoa sentiu dúvidas quanto à forma de agir ou de falar ensaiando opções mais adequadas sugeridas pelos outros elementos do grupo;
- Demonstrar comportamentos sociais inadequados e pedir a cada um que identifique os erros e dê alternativas;
- Os registos de vídeo e as dramatizações são uma forma útil e divertida para demonstrar que não deve ser feito, passando-os antes da demonstração dos comportamentos adequados.

2.9.4 Estratégias de treino Comportamental Social

- Aprender a:
 - Começar, manter e terminar brincadeiras;
 - Ser flexível, cooperativo e capaz de partilhar;
 - Isolar-se sem ofender os outros;
- Explique o que a criança deveria ter feito;
- Encoraje um amigo a brincar com a criança em casa;
- Inscreva-a em clubes desportivos, grupo de escuteiros ou associações;
- Ensine-a a observar outras crianças para que tenha outro tipo de indicações sobre “o que fazer” e “como fazer”;
- Encoraje-a a participar em jogos cooperativos de competição;
- Modele o modo de relacionamento com os outros;
- Informe-a sobre as formas alternativas de pedir ajuda;
- Encoraje potenciais amizades;
- Proporcione distrações nos intervalos;
- Tenha em atenção os sentimentos e emoções que não expressa;
- Procure que o seu filho tenha apoios educativos;
- Utilize os momentos do quotidiano para entender os sinais e a atuação adequada a situações específicas;
- Crie grupos de competências sociais para adolescentes:
 - Para treinar opções mais adequadas;
 - Para demonstrar o comportamento social inadequado;
 - Para encorajar a autorrevelação e a empatia, através de leitura (poesia, teatro) e jogos para aprendizagem da linguagem corporal.

Projetos e atividades que evidenciem as qualidades de um bom amigo

- Ajude a entender emoções:
 - Explore uma emoção de cada vez;
 - Ensine a ler os sinais indicativos de diferentes níveis e emoções e como lhes responder;
 - Ensine frases que a criança pode e deve dizer quando se sente confusa;
- Ajude a expressar emoções:
 - Use um mediador como guia visual;

- Use gravações de vídeo e representações para obter formas de expressão mais subteis ou precisas;
- Use perguntas ou um livro em forma de diário para encorajar a autorrevelação.

2.9.5 Estratégias de como lidar com os interesses e as rotinas

Interesses especiais:

- Facilitam o diálogo;
- Denotam a inteligência;
- Ajudam a criar um sentimento de ordem de consistência;
- Tornam-se uma fonte de prazer e descontração;

Estratégias:

- Proporcionar um acesso controlado, limitando o tempo de dedicação às tarefas favoritas;
- Aplicar as rotinas de forma construtiva:
 - Aumentar a motivação;
 - Construir uma hipótese de projeto vocacional e de maior envolvimento social;
- As rotinas como forma de reduzir a imprevisibilidade;
- Tentar estabelecer compromissos;
- Ensinar o conceito de tempo e criar horários de atividades;
- Reduzir o nível de ansiedade.

2.9.6 Estratégias de cognição

Teoria cognitiva

- Aprender a compreender as perspectivas e pensamentos dos outros, recorrendo à representação de cenários e instruções;
- Encorajá-la a parar e a pensar antes de agir ou falar, como a pessoa se irá sentir.

Memória

- Explorar a capacidade de memorização de informações factuais e triviais, com jogos e labirintos.

Flexibilidade do pensamento

- Exercitar a pesquisa de estratégias e soluções alternativas;
- Aprender a pedir ajuda, recorrendo se necessário, a um código secreto.

Leitura, ortografia e cálculo

- Analisar se ela recorre a estratégias não convencionais de processamento de informação;
- Se a estratégia alternativa funcionar, há que aceitá-la e desenvolvê-la em vez de tentar ensinar estratégias convencionais;
- Evitar as críticas e as manifestações depreciativas.

Imaginação

- O mundo imaginário pode ser uma forma de escape e deleite.

Pensamento visual

- Encorajar a visualização, recorrendo a diagramas e analogias visuais.

2.9.7 Estratégias que desenvolvem a sensibilidade sensorial

Sensibilidade auditiva

- Evitar determinados sons;
- Ouvir música poderá camuflar sons incomodativos;
- Treinar a integração auditiva;
- Reduzir ao mínimo os ruídos de fundo, em especial o de várias pessoas a falar em simultâneo;
- Considerar o uso de tampões ou auscultadores.

Sensibilidade tátil

- Comprar peças repetidas de vestuário que seja tolerado;
- Recorrer à Terapia de Integração Sensorial;
- Recorrer a massagens.

Sensibilidade ao paladar

- Evitar regimes alimentares ou a privação de certos alimentos forçados;
- Dar a provar novos alimentos, em vez de exigir que sejam mastigados e engolidos;
- Introduzir novos alimentos quando a criança está distraída ou descontraindo.

Sensibilidade visual

- Evitar a luz intensa;
- Usar óculos de sol.

Sensibilidade à dor

- Procurar indicadores comportamentais de dor;
- Encorajá-la a dizer quando sente dor;
- Ter em atenção que a menor manifestação de incómodo pode indicar doença;
- Explicar-lhe porque é importante falar sobre a dor que esteja, eventualmente, a sentir.

2.10 Recursos

2.10.1 Estrutura física da sala de aula

A estrutura da sala consiste na organização e apresentação do espaço ou ambiente de ensino/aprendizagem. Este deve conduzir o aluno à organização de informação fomentando a sua aprendizagem.

É importante delimitar as diferentes áreas de estudo, pois facilita na compreensão do que tem de realizar em cada um dos espaços. As necessidades dos alunos estão na base da estruturação do espaço. As áreas podem subdividir-se:

- Área de transição;
- Reunião;
- Aprender;
- Trabalhar;

- Brincar;
- Trabalhar em grupo;
- Computador.

Através desta estruturação é possível diminuir a ocorrência de problemas de comportamento, promover os processos de aprendizagem e autonomia, bem como minimizar as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda à criança/jovem.

2.10.2 Materiais

2.10.2.1 Organização do tempo: horário individual

É eficaz para a organização de conceitos, é o suporte de comunicação. Permite a previsão do que irá acontecer ao longo do dia, diminuindo a ansiedade e aumentando a flexibilidade e capacidade de aceitação da alteração à rotina. É realizado em função do *Aluno E* adaptado a vários níveis de funcionalidade. Independentemente do nível funcional de cada criança/jovem, a palavra escrita deve estar sempre nos horários que devem ser organizados com recurso a:

- Objetos reais;
- Partes de objetos reais;
- Miniaturas;
- Fotografias;
- Imagens desenhadas;
- Pictogramas;
- Palavras escritas.

2.10.2.2 Plano de trabalho

Indica quais as tarefas a realizar em determinada área. Deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno. Permite a visualização das tarefas a realizar: o que fazer e quando fazer; quando acabar. Esta pista é essencial ao aluno para aprender a trabalhar sem ajuda e adquirir autonomia.

2.10.2.3 Organização do espaço

- **Área de Transição**

Espaço onde estão os horários individuais das atividades diárias de cada aluno. É possível planificar de forma previsível, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou alterações de rotina. Dar ao aluno a noção de sequência temporal, ajuda a diminuir os problemas de comportamento e desenvolve a autonomia.

- **Área de aprender**

Espaço de ensino individualizado, onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são consolidadas com o aluno. São utilizadas pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e atividades que vão ao encontro dos interesses dos alunos.

- **Área de trabalhar**

É a área onde o aluno realiza de forma autónoma as atividades aprendidas. Cada aluno deve ter a sua área de trabalhar. Aqui existe um plano de trabalho que transmite ao aluno informação visual do que fazer em sequência. Desenvolve a noção de princípio, de meio e de fim.

- **Área de reunião**

Área destinada a desenvolver atividades que garantem a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e a interação social. A reunião pode realizar-se em vários momentos do dia, desde que os alunos se encontrem.

Exemplos de situações a trabalhar nesta área:

- Explorar o tempo, calendário, mapas de presenças;
- Explorar objetos, imagens, sons, fantoches;
- Aprender e cantar canções;
- Ouvir histórias;
- Aprender a escolher;
- Imitar batimentos, gestos e ações;

- Aprender a estar sentado;
- Organizar/relatar experiências vividas;
- Planificar e introduzir novos temas;
- Generalizar aprendizagens em conjunto;
- Criar personagens para a história em plasticina.
- Escrita do texto no computador com a respetiva imagem alusiva.

- **Área de trabalhar em grupo**

Área na qual todo o grupo pode desenvolver trabalhos em conjunto. Atividades expressivas: música; plástica e outras; jogos de grupo (loto, dominós, jogos de memória). Todos os alunos devem participar a fim de desenvolverem formas de interação, de partilha com os seus pares, aprenderem a esperar a sua vez, escolher e generalizar aprendizagens.

- **Área de brincar ou lazer**

É o local destinado a:

- Aprender a relaxar;
- Fazer curtos momentos de espera;
- Permitir brincar, por exemplo com puzzles e plasticina, na presença do adulto;
- Trabalhar o jogo simbólico;
- Elaborar textos de escrita criativa, é o exemplo de aventuras com animais em locais específicos;
- Abordar temas de interesse, tais como, os relacionados com dragões e figuras de desenhos animados dos seus canais preferidos com a ajuda de imagens em suporte digital.

Deverá existir material que ajude a descontrair como tapetes, almofadas, sofás, brinquedos variados, música e outros equipamentos que se entendam adequados. É o local privilegiado para a “inclusão inversa”, onde os pares da escola desenvolvem atividades criativas e estimulantes que podem servir de modelo.

- **Área do computador**

Área que pode ser utilizada de forma autónoma, ou com ajuda, onde aprendem a esperar ou a dar a sua vez e a executar uma atividade partilhada.

As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas para ultrapassar dificuldades de reprodução gráfica, generalização de atividades, de atenção e motivação. Também contribui para melhorar, entre outras competências, a coordenação óculo manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e para a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação.

2.10.3 *Websites* informativos sobre o Síndrome de Asperger

<http://www.rieoei.org/>

www.mundoasperger.com.br

www.udel.edu/bkirby/asperger

www.aspergersyndrome.org/

<http://moodle.eshn.net>

www.apsa.org.pt/sa.php

www.tonyattwood.com

www.psicologia.pt

CAPÍTULO 3

Metodologia da investigação

3. Metodologia da investigação

3.1 Método: Estudo Caso

Foi escolhida a estratégia metodológica de estudo caso. Uma pesquisa qualitativa do tipo descritivo e interpretativo. De acordo com Judith Bell, “o estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo (...) A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso”. Ainda segundo a autora, “um estudo de sucesso fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular” (Bell, 1997: 24)

Como diz Maren (1995), o método de estudo caso é eclético, e por essa razão pode ser trabalhado através das mais variadas técnicas e de métodos que facilitam o fenómeno a ser estudado, pois impõem-se ao trabalho científico uma recolha de dados, consciente e tão vasta quanto suficiente de modo a satisfazer a questão central da investigação: «A importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da comunicação e interação da criança Asperger».

O presente estudo caso consistiu na recolha de informação sobre um aluno de nove anos do sexo masculino com Síndrome de Asperger, que frequenta o quarto ano de escolaridade num estabelecimento do ensino particular, com o objetivo de estudar a sua integração na sala de aula nas diferentes áreas curriculares.

Bogdan e Bilken (1994) consideram que a pesquisa qualitativa é descritiva, envolve a recolha de dados no ambiente natural e os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado.

Neste estudo de caso foram usadas várias metodologias de recolha de dados, com o propósito de obter informações de múltiplas entidades. A análise documental foi constituída predominantemente pela pesquisa bibliográfica sobre o Síndrome de Asperger e Inclusão em geral.

Revista a literatura sobre o Síndrome de Asperger e Inclusão em geral, prosseguiu-se para o trabalho de campo junto da criança com SA. A recolha de informação através da observação, dos variados instrumentos - escalas de comportamento, análise da anamnese, avaliações de diagnóstico, avaliações periódicas na sala de aula, dos questionários e das entrevistas aplicadas ao *Aluno E* e a alguns intervenientes no seu meio sócio educativo, incluindo o Encarregado de Educação, permitiu obter informações muito importantes sobre a história de vida do aluno, dos seus comportamentos em casa e em diferentes contextos na sala de aula e da sua evolução na comunicação e na interação na área de Expressão Dramática.

A Escala Australiana para a Síndrome de Asperger de M.S. Garnett e A.J. Atwood (1995), foi aplicada pela psicóloga, responsável pelo primeiro ciclo no estabelecimento de ensino frequentado pelo *Aluno E*, e que o acompanha desde a sua entrada nesta escola. Elaborou-se uma entrevista específica para a professora do curricular que o acompanha desde o primeiro ano, e é quem está mais tempo em direto com a criança. Outras entrevistas foram feitas aos professores de outras áreas curriculares intervenientes no processo de ensino aprendizagem: Expressão Físico- Motora, Inglês, Educação Especial e Expressão Musical e Dramática. Estas duas últimas áreas tiveram mais relevo, por isso elaboraram-se várias atividades na sala de aula com a turma, para a observação de comportamentos do *Aluno E*. Todas as entrevistas suscitaram reflexão por parte do professor relativamente aos comportamentos observados deste aluno. Foi também uma fonte de informação muito importante a entrevista realizada ao Encarregado de Educação.

A partir daí, foi possível elaborar um programa individual do *Aluno E* experimentar diversos instrumentos e estratégias para alcançar sucesso e interesse nas atividades propostas.

Após a descoberta de traços de personalidade, competências, peculiaridades e síndromes, foi possível traçar um conjunto de estratégias com ajuda de alguma pesquisa. A execução de atividades para os alunos com Síndrome de Asperger é fulcral para o seu desenvolvimento global, quer ao nível da linguagem, quer ao nível social e motor. Em articulação com as atividades estão os recursos materiais, as ajudas da tecnologia e a estrutura da sala. A recolha de dados através de questionários ao *Aluno E* entrevistas aos professores, é essencial para a melhorar as atitudes face a acontecimentos inesperados dos alunos com Síndrome de Asperger. O centro de aprendizagem é o

aluno, por isso o sucesso para a vida da criança Asperger deve-se ao esforço do educador na dádiva de alegria nas atividades propostas.

Toda a metodologia empregue visa obter informações que satisfaçam os objetivos da investigação.

3.1.1 Objetivos

3.1.1.1 Geral

- A importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da comunicação e interação da criança Asperger

3.1.1.2 Específicos

- Fazer o levantamento de dados do passado do aluno
- Recolher dados sobre o *Aluno* em estudo, nos vários ambientes de sala de aula e em particular na aula de Expressão Dramática

3.2 Caracterizações

3.2.1 Caracterização da Escola

É uma escola de ensino particular que comporta alunos do primeiro ao terceiro ciclo, com idades compreendidas entre os cinco e os dezassete anos. No primeiro ciclo existem doze turmas, cinco turmas pertencem ao segundo ciclo e as restantes cinco turmas ao terceiro ciclo. A Escola está situada num meio citadino, com bom acesso e frequência de transportes coletivos.

Tem uma vasta comunidade educativa que engloba os pais de cerca de novecentos e noventa e cinco alunos, oitenta e um professores, sessenta e três funciontrês psicólogas, uma nutricionista, um engenheiro informático, um enfermeiro e milhares de antigos alunos. Dispõe de um centro polivalente, sede de várias atividades especialmente ligadas ao futebol para a juventude.

A escola, cujo regulamento interno assenta nos valores cristãos, tenta educar para o seguinte perfil de educando:

- Responsável;
- Criativo;
- Crítico;
- Autónomo;
- Cooperante;
- Interventivo;
- Competente;
- Autoconfiante;
- Auto eficaz;
- Capaz de relação respeitosa e solidária;
- Capazes de trabalhar em grupo cooperativo;
- Capaz de resolver criativamente os conflitos;
- Portador de valores e convicções;
- Com hábitos éticos;
- Crente;
- Respeitador das crenças e cultura dos outros;
- Feliz.

Por proposta do Reitor Mor, sacerdote, é definido um lema por ano letivo. A dinâmica interna da escola é orientada pelo mesmo, concretizado no Projeto Curricular da Escola, Plano Pastoral e Plano Anual. Existe uma Associação de Pais com participação nos vários Conselhos da Escola e que tem linhas de ação e objetivos no sentido de apoiarem os seus educandos o melhor possível.

Dispõe de Apoio Especializado (AE) em todos os Ciclos, coordenado pelo Centro de Apoio Psicopedagógico da Direção Regional do Ensino Especial.

A sinalização dos alunos é realizada pelo professor titular de turma que após avaliação decide a pertinência da avaliação pedagógica por parte da professora de Educação Especial.¹ Este procedimento mantém-se quando a referenciação é feita pelo Encarregado de Educação.

O Departamento Psicopedagógico reúne mensalmente com a professora do AE para realizar uma avaliação caso a caso e, se necessário, fazer ajustamentos na intervenção.

¹ Os procedimentos relativos à referenciação, avaliação e intervenção são feitos em consonância com o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, com as alterações da Lei nº 21/2008, de 12 de maio

3.2.2 Caracterização da turma

A turma é constituída por vinte e sete alunos e todos frequentaram os dois últimos anos letivos, 2009/2010 e 2010/2011, em Portugal.

Pertencem a famílias do concelho do Funchal e de Santa Cruz.

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais, nove são licenciados, quatro possuem o bacharelato e catorze fizeram o secundário.

Cerca de metade dos alunos da turma recebe Abono de Família: cinco estão incluídos no escalão um, dois alunos pertencem ao segundo escalão e sete são os que recebem a prestação relativa ao terceiro escalão. Os restantes treze alunos não recebem esta compensação.

Todos os alunos frequentaram o pré-escolar: doze fizeram pelo menos três anos de pré-escolar, quatro alunos frequentaram dois anos, e os restantes estiveram apenas um ano. Todos os alunos optaram pelo Inglês como língua estrangeira na escola, e todos eles utilizam a internet em casa.

Existem dois alunos inscritos na Educação Especial e um aluno hiperativo medicado com *ritalina*.

Para melhor averiguar o grau de intensidade e de afinidade para com o *Aluno E*, e deste para com os colegas foi aplicado o sociograma. Esta técnica permite medir e avaliar as várias relações sociais que se estabelecem entre os alunos que compõem a turma, os laços de afinidade, de preferência e de influência.

Tabela 1 Dados do sociograma

Nome	Gosto muito 😊	Gosto mais ou menos 😐	Não gosto muito 😞
A	19	7	0
B	18	7	1
C	10	12	4
D	18	5	3
E	23	3	0
F	25	1	0
G	21	5	0
H	18	8	0
I	13	13	0
J	16	6	4
K	11	9	6
L	22	4	0
M	18	7	1
N	18	8	0
O	19	6	1
P	22	4	0
Q	15	8	3
R	17	6	3
S	20	6	0
T	23	3	0
U	22	4	0
V	6	10	10
W	25	1	0
X	21	4	1
Y	16	9	1
Z	22	4	0
ZA	12	7	7

Ao analisar o sociograma verifica-se que o *Aluno E* encontra-se numa situação bastante razoável em relação aos seus colegas, pois na turma todos gostam dele excetuando dois elementos que assumem gostar mais ou menos. Existem dois alunos prediletos na turma: o F e o W. Em seguida, pela ordem de preferência, estão os alunos *E, Z, U, P* e o *L*. Os colegas de quem gostam mais ou menos na turma são: *I, C, V, Y, K* e *ZA*. Em última análise, os alunos menos preferidos da sala são o *ZA* e o *V*.

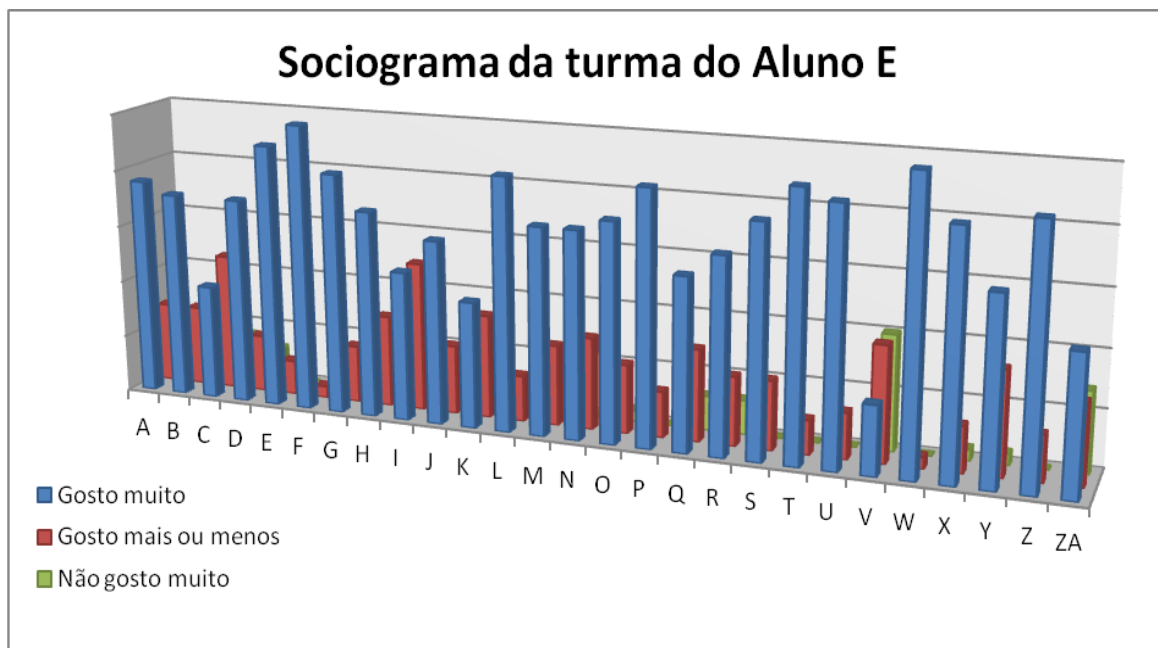


Imagem 2 - Sociograma da turma

3.2.3 Caracterização da Família

O *Aluno E* pertence a uma família saudável e tem uma irmã mais velha de onze anos que frequenta a mesma escola. A família vive numa moradia unifamiliar com três divisões. A mãe, técnica de turismo, tem quarenta e dois anos de idade. O pai tem quarenta e quatro anos e é técnico de laboratório numa empresa de cimentos. A Encarregada de Educação é a mãe, é atenciosa, pois comparece às reuniões na escola sempre que convocada. O ambiente familiar deste aluno caracteriza-se como favorável ao desenvolvimento de bons hábitos escolares, uma vez que os pais demonstram grande vontade em participar na vida escolar do seu educando.

3.2.4 Caracterização do *Aluno E*

Para a recolha de dados sobre o *Aluno E* (Apêndices E e G) foram necessárias as autorizações do Encarregado de Educação (Apêndice B), da Direção Regional de Educação Especial (Apêndice A) e do Estabelecimento de Ensino frequentado pelo *Aluno*

E (Apêndices C). A informação fornecida pelos intervenientes permitiu ficar a conhecer melhor o caso em estudo.

Este estudo de caso refere o *Aluno E* que tem nove anos, frequenta o terceiro ano de escolaridade, pertence a uma família supostamente saudável, é o segundo filho pois tem uma irmã de doze anos que frequenta a mesma escola no quinto ano de escolaridade. A família é constituída por quatro elementos, o pai, a mãe e os dois filhos. O *Aluno E* foi desejado pelos pais, a gravidez decorreu normalmente e com vigilância médica obedecendo a todos os exames de rotina e cuidados pré-natais. A mãe refere um aumento considerável de peso durante esta gravidez, o que lhe gerou alguma ansiedade. O menino nasceu aos nove meses (quarenta semanas e cinco dias) no hospital, de um parto normal (pélvico), com posição occipital posterior e posição de cordão umbilical normal, sem circulares, não sendo necessária qualquer reanimação. Deixou o hospital com a mãe, acompanhada do pai aos três dias de vida e foi alimentado com leite materno nos primeiros meses. Sentou-se sem apoio aos sete meses e pôs-se de pé provavelmente perto dos quinze meses, avaliando esta posição por nesta idade ter deixado de gatinhar. A sua lateralidade destra foi definida aos três anos.

No decorrer do seu desenvolvimento notou-se que o aluno raramente acordava à noite, e quando acontecia, voltava a adormecer, tendo normalmente, uma respiração regular. De vez em quando ia para a cama dos pais, embora tivesse cama individual e a porta ficasse aberta durante a noite. Atualmente, durante o sono mexe os braços, e não apresenta sinais de enurese.

O *Aluno E* entrou para uma escola creche e jardim de infância com pré-escolar aos cinco anos de idade, ainda dependente da mãe ou das educadoras para se vestir, fazer higiene e utilizar a casa de banho. Revelava grandes dificuldades de adaptação, ao nível da linguagem e da interação social (Apêndices G, H, I, J, K e L). Apresentava descontrolo de movimentos em momentos de ansiedade e contrariedade. Preferia a companhia de adultos à de crianças da sua idade.

Na pré-escolar no mesmo estabelecimento de ensino, de fevereiro de 2007 a outubro de 2008, passa a ser acompanhado pela psicóloga, pela terapeuta da fala do Centro de Desenvolvimento da Criança e por uma pediatra.

Na opinião da psicóloga apresentava dificuldades de linguagem, de relação e comunicação, que o diagnosticou como uma “Perturbação de Relação e Comunicação”,

pela metodologia “floortime”, método terapêutico desenvolvido através do treino de competências da interação, do jogo simbólico e pensamento emocional.

Em julho de 2008, a avaliação global ao desenvolvimento revela um desempenho dentro dos parâmetros para a idade, à exceção da área do raciocínio abstrato, revelando mesmo competências superiores à média para a sua idade. A sua maior dificuldade manifesta-se na área social, na relação, na comunicação, na compreensão de regras sociais e reciprocidade social.

No ano letivo 2008/2009, quando entra para a escola do primeiro ciclo do Ensino Básico é diagnosticado ao *Aluno E* a Síndrome de Asperger. Ao longo deste primeiro ano de escolaridade, manifesta muitas preocupações ao nível de adaptação na sala de aula e na elaboração de tarefas. A brincadeira com os colegas e a sua comunicação oral continuam escassas. Não comunica com a professora de turma e revela comportamentos agressivos com os outros. Por vezes agride-se fisicamente atirando-se para o chão. No final desse primeiro ano letivo teve nota *Muito Bom* nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. O aluno gosta de estudar, principalmente a disciplina de Língua Portuguesa. Habitualmente estuda na sala de estar com ajuda dos pais, mas por vezes realiza os trabalhos na sala de estudo na escola.

Quando se depara com trabalhos em que o grau de exigência é maior, recusa fazê-los e atira-os para o chão. Na área de Expressão Plástica o aluno não aperfeiçoa o desenho (Apêndices AJ, AL, AM).



Imagem 3 - "Os amigos" desenhado pelo *Aluno E*

Contudo, na opinião da mãe a sua adaptação à Escola do Primeiro Ciclo evoluiu muito e o seu relacionamento em casa está a melhorar. O *Aluno E* está mais regrado e menos agitado. Está mais autónomo ao despir e vestir e na sua higiene pessoal. Desloca-se para a escola às 08:30h e regressa entre as 17h e as 17:30h utilizando o carro dos pais. Durante o período escolar acorda às 07:30h e vai dormir às 22:30h. Quando os pais se ausentam fica na casa da avó paterna e com os primos.

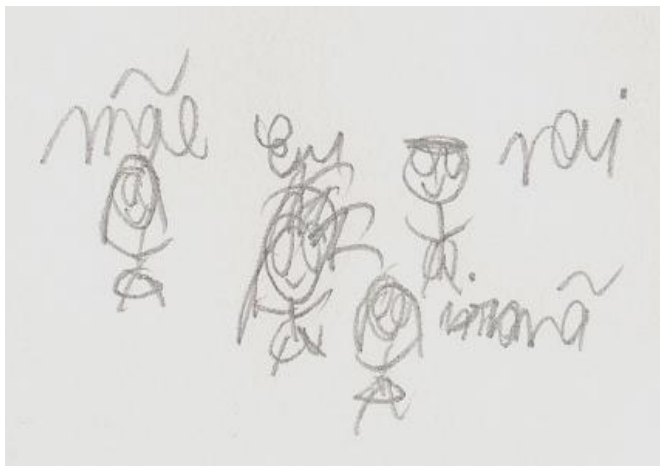


Imagem 4 - " A família" desenhado pelo *Aluno E*

Ao nível do relacionamento com os professores, também evoluiu. Neste momento, frequenta o terceiro ano e é capaz de fazer pequenos recados no seu ambiente. Consegue trabalhar em grupos pequenos, controla as suas frustrações e aceita o que lhe é dito. Contudo, na presença de estranhos o comportamento do aluno altera-se, demonstrando ausência e indiferença. O convívio com os colegas durante o intervalo tem vindo a melhorar, já convive com um grupo de aproximadamente quatro crianças da sua idade. A sua brincadeira preferida são os beyblades e a "Nintendo". Além disso, brinca com as pistas de carros e *puzzles*. O futebol e o jogo dos congelados são as suas brincadeiras ao ar livre.

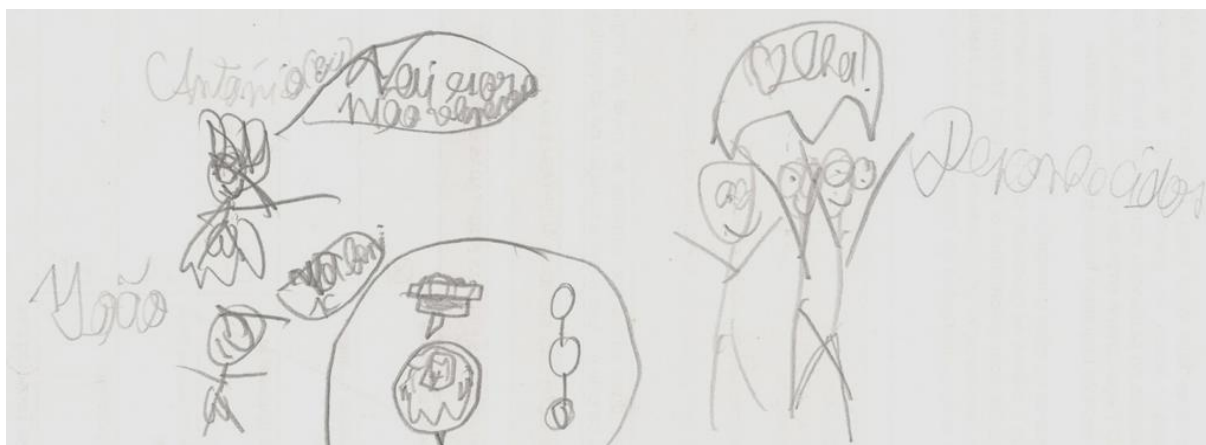


Imagem 5 - "Amigos e desconhecidos" desenhado pelo Aluno E

Na sala de Educação Especial sente-se motivado para a utilização da plasticina, a construção de puzzles, os jogos da glória ou de estratégia, como por exemplo a Batalha Naval (Anexo D). Demonstra muita resistência à escrita de textos, quer nas aulas do regular, quer na Educação Especial. Por este motivo, quando é possível optar entre a escrita de textos no caderno ou no computador, opta pela escrita no computador (Apêndices AH e AI).

Na aula de Expressão Físico Motora há motivos moderados de preocupação, relativamente à capacidade do Aluno E, na organização dos seus movimentos na ginástica e jogos.

O Aluno E aprecia a disciplina de Inglês e demonstra curiosidade na procura do significado de palavras que desconhece. É capaz de transmitir os conhecimentos que aprende, comunicando oralmente.

Atualmente, nos seus tempos livres gosta de andar de bicicleta e de skate, vê televisão com alguma frequência mas é muito seletivo na escolha de programas revelando preferência pelos canais "Odisseia", "Panda" e "SportTV". As consolas e a "Nintendo" também são objetos utilizados na ocupação de tempos livres. (Apêndices AI e AJ).

De acordo com a avaliação pedagógica realizada durante o mês de janeiro de 2011 o Aluno E apresenta:

- Subáreas fortes:

- A lateralidade, orientação espacial e temporal (Psicomotricidade) (Apêndices V e W);
- A leitura (área acadêmica) (Apêndice AB);
- A percepção visual e auditiva (Apêndice X, Y e Z);
- A aritmética (área acadêmica) (Apêndice AE).

- Subáreas emergentes:

- Linguagem compreensiva (Apêndice P);
- A autonomia pessoal;
- Esquema corporal (Psicomotricidade) (Apêndice S);
- Motricidade ampla e fina (Apêndice AA);
- A escrita (área acadêmica) (Apêndice AD e AF).

- Subáreas fracas:

- a socialização;
- a linguagem expressiva (Apêndice Q e R).

Desta avaliação, conclui-se que é pertinente dar continuidade ao PEI (Plano Educativo Individual).

Nível de realização atual do *Aluno E*

Comportamento:

Desde a entrada do aluno no primeiro ano de escolaridade verifica-se uma melhoria acentuada no seu comportamento nomeadamente ao nível da linguagem. Contudo, o aluno continua a apresentar dificuldades no relacionamento com os pares e adultos. É

meigo, mas evita o relacionamento com as outras pessoas. Neste momento, já é capaz de brincar com um grupo restrito de colegas, sempre os mesmos da turma, nos intervalos. Na sala de aula demonstra muita resistência na realização de tarefas que envolvam a escrita.

Comunicação:

O *Aluno E* apresenta dificuldades na área da Linguagem.

A **linguagem compreensiva** constitui uma subárea emergente. O aluno não revela à vontade no diálogo entre pares nem com o professor. No entanto o seu vocabulário é elaborado. Ele compreende histórias ouvidas, e as que são lidas por si. Identifica tipos e formas de frases. Nomeia as personagens principais e secundárias num texto. (Apêndices P e R)

A **linguagem expressiva** representa uma subárea fraca. O aluno possui dificuldades na articulação das palavras, falando frequentemente com ritmo acelerado e em tom baixo. Recusa por vezes a realização de recados simples quando envolve pessoas desconhecidas. Quando lhe pedimos que narre alguma situação vivida ou que reconte um texto lido, apresenta dificuldades na comunicação de factos e ideias (Apêndices Q e R).

Psicomotricidade

- O **esquema corporal** é uma subárea emergente; identifica e nomeia as partes do corpo no espaço gráfico. É capaz de identificar alguns órgãos do corpo e desenha a figura humana completa. Tem facilidade na construção de puzzles. Contudo apresenta dificuldade na representação gráfica das diferentes partes do corpo. (Apêndices S e U)

- A **lateralidade** constitui uma subárea forte. O aluno é capaz de executar exercícios de lateralidade, reconhecer a simetria no corpo e localizar objetos à direita e à esquerda. Não apresenta qualquer défice nesta vertente. (Apêndices T e U).

- A **orientação espacial** é uma subárea forte, tendo adquiridas as noções espaciais de perto/longe, antes/depois, acima/abaixo etc. É capaz de contornar figuras, preencher espaços e unir pontos, executar simetrias na horizontal/vertical e efetuar tarefas que

impliquem percorrer labirintos circulares. A sua maior dificuldade reside na execução de grafismos complexos (Apêndice AK).

- A **orientação temporal** revelou-se como uma subárea forte, no relato de acontecimentos, reconto de uma história, organização de dados cronológicos e histórias em sequência. No entanto, a nível temporal não tem a noção de antevéspera, véspera, ontem/amanhã, anteontem/depois de amanhã e confunde a ordem correta dos meses do ano (Apêndices V e W).

Área Percetiva

- A **perceção visual** é uma subárea forte. O aluno identifica objetos e imagens, compreende o que falta em figuras semelhantes, completa figuras, identifica diferenças e semelhanças entre duas imagens, reconhece absurdos em imagens, e reconhece o fundo de uma figura. Também tem facilidade em memorizar sequências de grafismos e discrimina letras com grafia semelhante b/d, p/q, etc. (Apêndices X e Z).

- A **perceção auditiva** revelou-se como uma subárea forte. O aluno identifica sons diversos; discrimina vozes humanas, pares de palavras/fonemas semelhantes; reproduz fielmente batimentos ouvidos. Ainda apresenta dificuldade na memorização de frases complexas e reconto de histórias mais complexas, quando ouvidas (Apêndices Y e Z).

- A **motricidade fina e global** é uma subárea emergente. No geral o aluno tem facilidade em executar grafismos simples e montar puzzles de peças pequenas e médias. Relativamente à motricidade global o aluno tem dificuldade em apoiar-se nos calcanhares, num só pé e em bicos de pés. Quanto à motricidade fina ainda manifesta dificuldade em percorrer com o lápis labirintos curvos e na execução de grafismos mais elaborados (Apêndices AA e AC).

Área académica

- A **leitura** apresentada é uma subárea forte. O aluno lê fluentemente e possui facilidade em compreender o que lê. É capaz de ler sem omitir nenhuma frase, acrescentar fonemas ou substituir palavras no texto. Por outro lado, demonstra dificuldade ao nível da pronúncia de palavras e na expressividade da sua leitura (Apêndices AB e AC).

- A **escrita** é uma subárea emergente, revelando ainda grandes dificuldades na elaboração de composições e organização das suas ideias. O aluno apresenta alguns erros de substituição na escrita de palavras. Contudo, consegue efetuar cópias de frases e textos corretamente, sabe utilizar as letras maiúsculas e tem facilidade em formar famílias de 4 palavras (Apêndices AD e AF).

- A **aritmética** é uma subárea forte, pois o aluno consegue efetuar cálculos mentais simples e envolvendo dois raciocínios. Possui competências ao nível da resolução de situações problema (Apêndices AE e AF).

O aluno beneficia de apoio psicológico, com o intuito de promover o seu relacionamento interpessoal.

Competências gerais educacionais anuais, propõe-se atingir melhoria nas áreas problemáticas, de acordo com a realização atual do aluno incidindo em:

- Desenvolver a sua interação com os pares e adultos;
- Usar a Linguagem corretamente como meio de comunicação;
- Adquirir e desenvolver a capacidade de escrita;
- Usar a capacidade de escrita como meio de comunicação.

Competências específicas que estabelecem etapas intermédias entre o nível de realização atual do *Aluno E* as competências gerais:

Para o **segundo período** foram estabelecidas as seguintes competências específicas:

- **Socialização**

1. Brincar com os colegas no intervalo pelo menos uma vez por semana;
2. Ser capaz de trabalhar em pequeno grupo na sala de aula pelo menos uma vez por semana.

- Linguagem expressiva

1. Ser capaz de enumerar as atividades que executou no fim de semana. Nesta primeira fase haverá uma lista de atividades em que o aluno terá de referir se realizou essa atividade ou não;
2. Conseguir descrever uma imagem;
3. Contar uma história recorrendo a imagens de uma banda desenhada.

- Área Académica (Escrita)

1. Ser capaz de efetuar um ditado de palavras utilizando o computador;
2. Recorrer a uma imagem e escrever no computador o que vê;
3. Utilizar banda desenhada e escrever três linhas acerca dessa história no computador.

Para o **terceiro período** foram estabelecidas as seguintes competências específicas:

Socialização

1. Brincar com os colegas no intervalo pelo menos duas vezes por semana;
2. Trabalhar em pequeno grupo na sala de aula pelo menos duas vezes por semana.

- Linguagem expressiva

1. Enumerar a atividade que executou ao longo da semana;
2. Explorar a atividade que fez (com quem fez, quando realizou, se gostou ou não);
3. Analisar a enciclopédia e contar o que viu.

-Área Académica (Escrita)

1. Ser capaz de efetuar ditado de frases utilizando o computador;
2. Recorrer a uma imagem e escrever no papel frases acerca da mesma;

3. Utilizar banda desenhada e escrever quatro linhas acerca dessa história em papel;

Sugestões de estratégias que vão de encontro à problemática do aluno:

- Utilização de livros mais realistas do que fantasiosos (enciclopédias, atlas, etc.);
- Diálogos frequentes;
- Organização, no recreio, de jogos simples e estruturados;
- Utilização de imagens;
- Listagem das atividades que realizou no fim de semana;
- Banda desenhada composição/criação e leitura;
- Escrita de pequenos textos no computador;
- Garantir que a criança compreenda o que se espera dela;
- Dar uma instrução de cada vez;
- Reforço positivo, sempre que a criança termine a tarefa com sucesso.

Recursos materiais:

Material didático pedagógico, computador, Internet e outros materiais de referência.

De acordo com a avaliação do segundo período escolar, elaborada pela docente de Educação Especial, o *Aluno E* evoluiu durante o segundo trimestre.

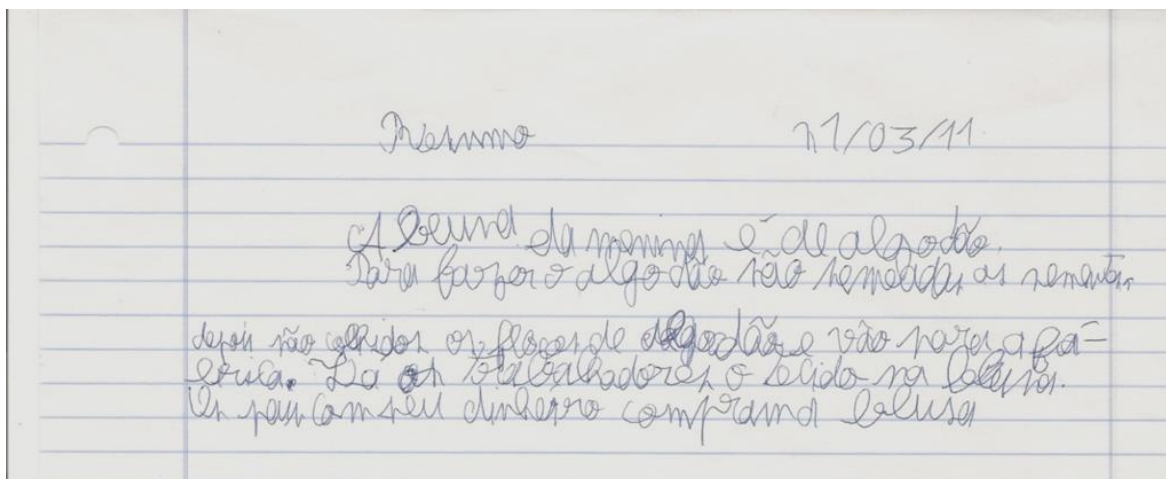


Imagem 6 - Texto do Aluno E em folha pautada

O *Aluno E* dialoga sobre acontecimentos vividos no fim de semana com a ajuda verbal da professora, que nomeia algumas atividades possíveis. Porém, a linguagem expressiva deve ser melhorada ao trabalhar a observação e o conto de imagens de histórias em banda desenhada. Ao nível da escrita, o *Aluno E* está mais motivado para realizá-la a computador, através da descrição de uma imagem, frases sobre banda desenhada e ditado de frases simples. No entanto, realiza textos em folha pautada com caligrafia melhorada, embora resista a estas tarefas. Ao nível da interação social, o aluno já brinca em grupo no intervalo com crianças da sua faixa etária, em brincadeiras de seu interesse. É capaz de participar em trabalhos de pequenos grupos na sala de aula. É um aluno que necessita constantemente de incentivo da docente na realização e escolha de atividades do seu interesse.

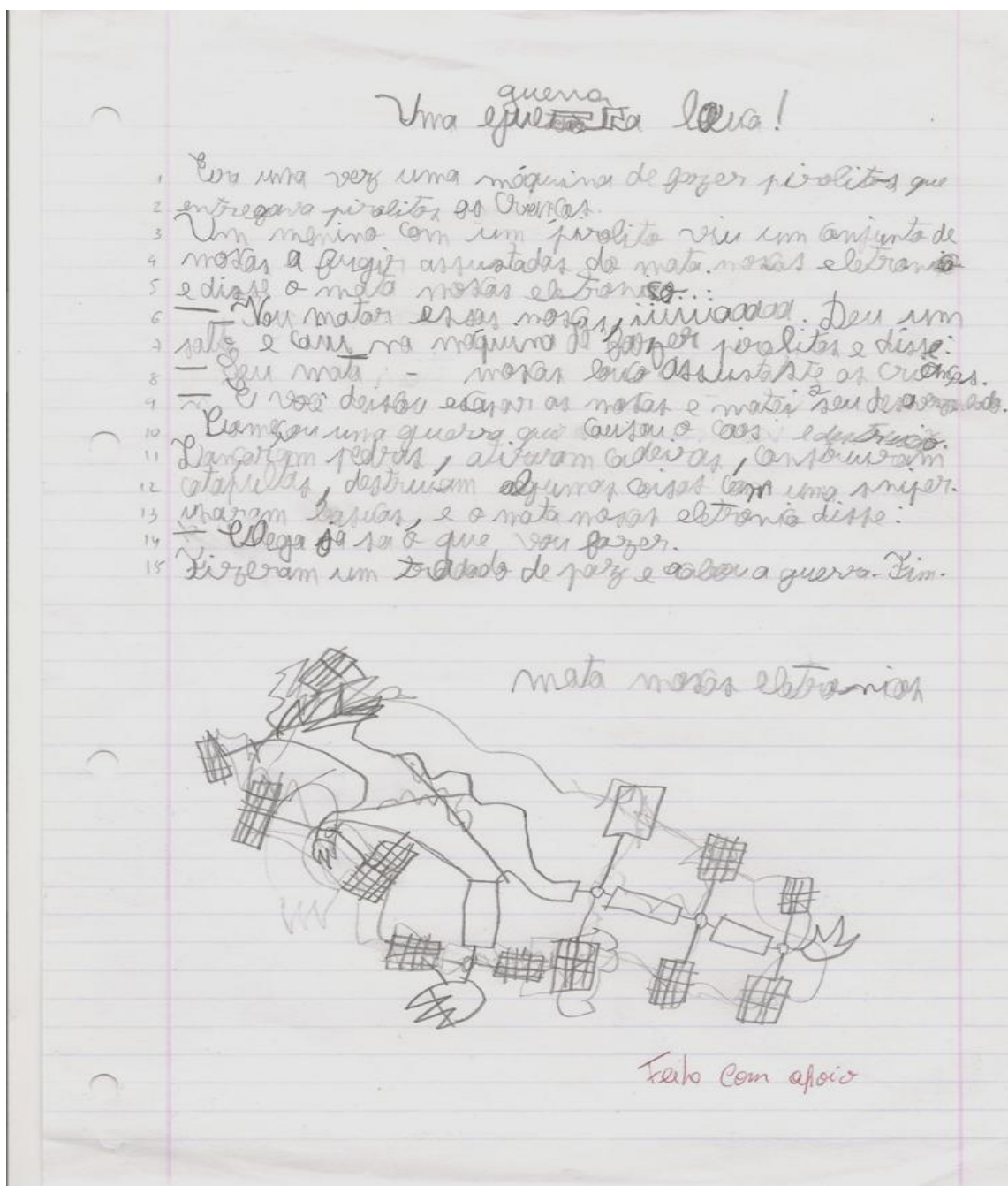


Imagem 7 - Composição do Aluno E em folha pautada, elaborada com apoio

Para o sucesso, evolução e desenvolvimento biopsicossocial, bem como para a melhoria do seu relacionamento interpessoal, o aluno beneficia de apoio psicológico e apoio especializado. É de distinguir a importância da colaboração da professora titular de turma, da psicóloga e da Encarregada de Educação, a quem foi garantido a confidencialidade dos dados.

CAPÍTULO 4

Apresentação, discussão e comparação de resultados

4. Apresentação, discussão e comparação de resultados

4.1 Introdução

Impõem-se ao trabalho científico uma recolha de dados, consciente e tão vasta quanto suficiente de modo a satisfazer a questão da investigação: «A importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da comunicação e interação da criança Asperger».

4.2 Apresentação, discussão e comparação dos resultados das entrevistas, questionários e atividades na área de Expressão Dramática

Iniciou-se a recolha de dados com a finalidade de obter o máximo conhecimento atual sobre o conceito, as características, a epidemiologia, a neurologia/etiologia, avaliação e diagnóstico do Síndrome de Asperger. O aluno foi observado pela Educação Especial, e submetido às grelhas de avaliação/diagnóstico, ao nível da Linguagem Compreensiva e Expressiva, de Psicomotricidade, Perceção Visual e Auditiva, Motricidade Ampla e Fina, Leitura, Escrita e Aritmética. As estratégias utilizadas foram adaptadas aos parâmetros em observação, que vão ao encontro das motivações do aluno, de modo a captar a sua atenção. A pesquisa na investigação científica permite o encontro de listas de observação de comportamentos. A partir delas, elabora-se as entrevistas aos agentes educativos responsáveis pela educação do *Aluno E*, devidamente selecionados para responder às perguntas indicadas. O estabelecimento da relação entre as duas variáveis é importante, por isso, manipula-se a variável independente (a importância da área de Expressão Dramática em todas as áreas curriculares) para chegar à conclusão da variável dependente (o desenvolvimento da comunicação e interação da criança Asperger na área de Expressão Dramática), que pode ser alterada ou não.

Em primeiro lugar, salienta-se a experiência da psicóloga com casos de SA, o que facilita o diagnóstico clínico do *Aluno E*, denominado de perturbação global do desenvolvimento ao nível de comunicação, relação e afeto.

Analisando a Escala Australiana do Síndrome de Asperger (Anexo B), bateria aplicada pela psicóloga, a cotação é feita de zero a seis. O zero corresponde à criança com desenvolvimento típico. A cotação a partir de dois é considerada desenvolvimento atípico.

A psicóloga verifica que várias características de desenvolvimento do *Aluno E* são acentuadamente atípicas. Em primeiro plano, ao nível das aptidões sociais e emocionais ignora regras de jogo, evita o contato social com os colegas, tem dificuldade em perceber os sentimentos ou em «pôr-se na pele do outro» e em demonstrar empatia pelos outros, por exemplo pedir desculpa ao outro para que ele se sinta melhor. “Não se pode ensinar a expressar emoções; apenas se pode ajudar a desenvolver capacidades criativas que permitirão o fluir expressivo de sentimentos” (Guilford, 1961; Torrance, 1962; Damásio, 2000).

Necessita de apoio quando surgem mudanças ou algo não corre bem, demonstra nervosismo ou afeto desproporcionado perante uma situação. É indiferente à pressão dos colegas quando não segue a última moda de roupa ou brinquedos, por exemplo. Os docentes: titular, de Educação Especial, de Inglês, de Expressão Físico Motora (*hipóteses 3,4,6 e 7*) acordam com todos estes aspetos apontados. Segundo a opinião da docente de Educação Especial o *Aluno E* para entender os sentimentos dos outros precisa de um suporte visual, por isso é necessário o adulto explicar a situação, a razão para ter de pedir desculpa e o porquê do outro ficar triste.

As docentes titular, de Educação Especial e de Expressão Físico Motora dizem que este ano no 4.ºano, o aluno ultrapassou a dificuldade que tinha em lidar com as emoções negativas, como a frustração, tristeza ou raiva. O Encarregado de Educação conta que o *Aluno E* em pequeno ficava contrariado, chorava, gritava e agredia-se a si próprio. Atualmente não acontece. No entanto, quando contrariado precisa que se explique o motivo. A docente de turma afirma que deixou de ser agressivo quando perde um jogo ou é contrariado (*hipótese 3*). Porém, a mesma hipótese não se confirma quando não pede para brincar, nem procura ninguém para interagir. Preocupa-se em saber o estado dos colegas, mas não pede desculpa por iniciativa própria ou não reconhece certos sentimentos, principalmente se forem os seus. Ele cumpre as regras do jogo. Se este não tiver regras, deixa de ter significado para ele. Segundo a docente de Expressão Musical e Dramática não se confirma a *hipótese 5* porque o *Aluno E* percebe as emoções das pessoas, mas não demonstra. Acha que ainda tem alguma dificuldade em lidar com as emoções negativas, como a frustração, tristeza ou raiva. Segundo as docentes titular e de Educação Especial, o *Aluno E* não imita nem colegas ou adultos. Por outro lado, nas aulas de Expressão Musical e Dramática, todos os jogos que realiza são por imitação dos colegas ou professor. A imitação, uma característica importante da dramatização, começa desde o berço, ao tentar imitar os sons que ouve e o sorriso que vê na mãe, a criança está já a executar ações de imitação que lhe permitirão mais tarde expressar-se e

comunicar natural ou dramaticamente. Na idade escolar, as imitações constituem parte fundamental dos seus jogos, imitando coisas, pessoas e animais em ações dramatizadas. É pai, bombeiro, cão, gato, cavalo, avião, carro, comboio, herói da TV, cowboy, Tarzan. A tendência para a imitação nasce com a criança desde cedo com o deitar a língua de fora. Para Piaget (1964) a imitação é o modelo pelo qual a criança é capaz de uma imitação “diferida”, isto é, não só imita o que vê, como também o que não está presente na sua imaginação.

É de lembrar que no primeiro e segundo ano de escolaridade o aluno recusava participar em jogos dramáticos. Atualmente, o *Aluno E* reage mais na parte teórica das aulas, embora se verifique também o gosto pela Expressão Dramática. Tem dificuldade em concentrar-se numa atividade na íntegra, contudo participa no jogo dramático, não se evidenciando.

As docentes titular, de Educação Especial e de Expressão Musical e Dramática verificaram que o *Aluno E* ri por ver os outros rirem e nas críticas barafusta no lugar, mas não sai de lá. Sorri com elogios a si próprio, mas parece que não compreende o elogio ou crítica que é feita.

O Encarregado de Educação acha que ele já teve mais dificuldade em mudar, iniciar ou manter uma conversa com os que o rodeiam. O seu tema de destaque é a atualidade. Acha que fala mais quando são temas do seu interesse: dinossauros; países e respetivas capitais e desenhos animados referidos no questionário ao aluno (Apêndice AI). Também filmes, jogos, figuras estranhas, para as quais faz uma descrição, utilizando vários adjetivos rebuscados. Brinca no quintal e ri sozinho, mas não fala só. A mãe nota que ele é uma criança criativa nas brincadeiras porque movimenta os bonecos e faz caretas ou ri só. Segundo Alberto B. Sousa, J. Piaget (1962) refere que «o jogo simbólico é uma atividade natural da criança onde ela desenvolve, de maneira muito especial, as suas capacidades intelectuais» Erickson (1965), Smilanski (1968) e Brunner (1976) afirmam que o jogo imaginativo é o meio através do qual a criança adquire o senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relação social. Vigotsky (1970) e Bolton (1983) consideram o jogo dramático como algo que desenvolve especialmente as capacidades de pensamento abstrato pois levam a criança a conceber imaginariamente ações e objetos que não estão imediatamente presentes na sua perceção do real. Jean Piaget (1964) proporciona indiscutíveis factos científicos que mostram a importância deste tipo de jogo no desenvolvimento cognitivo da criança, com os seus estudos sobre a imitação e o jogo simbólico. A hipótese 2 referente à atitude do *Aluno E* em casa confirma que este melhorou a sua conversação, tendo em conta que os principais assuntos dizem

respeito aos temas de seu maior interesse e da atualidade. Contudo, em vez de interagir com os elementos da família (pai, mãe e irmã) prefere estar sozinho a saborear as suas brincadeiras preferidas com os bonecos e *Playstation*. O aluno sente prazer na partilha de interesses só daquilo que gosta afirma a docente de Expressão Musical e Dramática. As docentes titular de turma e de Expressão Musical e Dramática não confirmam as *hipóteses 3 e 5* porque o seu discurso é egocêntrico, fala baixo, no mesmo tom de voz e depressa. A comunicação é muito fraca, não conjuga bem os verbos, mas é sofisticada quando é um tema do seu interesse. Consegue intervir na hora quando tem dúvidas e não espera pela sua vez para falar, não gesticula o que diz e responde a situações não verbais da docente de turma. Em brincadeira talvez, no dia a dia não, a docente titular nota que às vezes parece estar com o pensamento fora da sala de aula, mas isso acontece também em outras aulas e situações. É capaz de memorizar um filme visto no *Youtube*, as capitais do mundo e países da Europa. A docente titular não confirma a *hipótese 3* pois o *Aluno E* mesmo irritado não procura o apoio de ninguém e isola-se, mas os colegas da idade dele aproximam-se para o ajudar. A docente de Inglês afirma que o *Aluno E* demonstra interesse pela disciplina. Na aula não transmite sinais não-verbais enquanto interlocutor. Todavia, entende todas as ordens dadas e continua a demonstrar interesse na investigação de vocabulário novo. Em geral não tem uma fala sofisticada. Fala baixo, sem gestos, não repete palavras constantemente e o seu discurso não é formal. Utiliza palavras mais rebuscadas que lhe interessam. No inglês confirma-se a *hipótese 6* porque o aluno comunica mesmo não utilizando sinais não verbais enquanto interlocutor. Aguenta-se sentado e quieto só, num pequeno e grande grupo, mas não sabe procurar o trabalho de casa, para isso está dependente da ordem e ajuda da professora. O seu tom, volume e ritmo de voz numa conversa, não muda mesmo que seja para indicar emoções e/ou realçar palavras-chave.

A docente de Educação Especial e inglês confirmam as *hipóteses 4 e 6* porque o *Aluno E* ainda tem dificuldade em interagir e em partilhar os seu jogos preferidos com os colegas. Elas verificaram que se ele conhecer o docente que o aborda com um jogo é capaz de aceitar e brincar, respeitando as regras. Quando se isola, anda sozinho de um lado para outro no recreio. As suas brincadeiras são: os jogos, *beyblades*, *PSPs* e construções com a plasticina. Se for uma brincadeira nova, por exemplo com bolas, ele não adere. Só se for com os colegas dele, e numa brincadeira já conhecida. É capaz de jogar e cumpre as regras porque já as sabe. A docente titular de turma diz que ele não gosta de futebol, porque é um jogo coletivo. Por sua vez, o docente de Expressão Físico Motora é da mesma opinião, pois considera que a sua grande dificuldade é na cooperação no grupo.

O aluno tem dificuldade e brincar/jogar com os colegas. Por exemplo não tem consciência ou não cumpre regras.

Na Expressão Dramática coopera com o grupo mas não dá opinião, nem cria situações de jogo. Simplesmente participa, sendo-lhe difícil cumprir regras, mas nota-se esforço para isso. Não se confirma a *hipótese 5* porque o *Aluno E* tem dificuldade de interação no grupo em situação de trabalho ou jogo.

Na aula de Expressão Físico-Motora demonstra algum interesse na participação em desportos, jogos ou atividades competitivas, apesar da sua má coordenação motora a criança consegue organizar os seus movimentos na ginástica e nos jogos. Por exemplo, tem dificuldade em apanhar uma bola. O docente de Expressão Físico- Motora não confirma a *hipótese 7* pois o *Aluno E* tem alguma dificuldade na cooperação com o seu grupo de jogo. Abstrai-se do grupo, deixa que os outros tomem iniciativa, em vez dele próprio opinar e demonstrar alguma capacidade de liderança.

A linguagem do *Aluno E* apareceu tardiamente, só aos três anos construía frases. Por este fato, em segundo plano, apontam-se as suas aptidões de comunicação, que são acentuadamente atípicas, nomeadamente no tom de voz, fuga ao contato visual, desvio intencional do assunto de conversa. O Encarregado de Educação nota que o *Aluno E* tem alguma dificuldade na resposta a indicações não verbais, como franzir o sobrolho. A docente titular não confirma a *hipótese 3* porque constatou com o Encarregado de Educação os aspetos seguintes: o *Aluno E* não entende as instruções logo à primeira e tem muita dificuldade na transmissão de normas simples e relato de acontecimentos em sequência.

Na sala de aula as docentes titular e de Educação Especial não confirmam a *hipótese 4* porque o aluno ainda possui dificuldades na comunicação verbal. Ambas apontam que o *Aluno E* necessita de muito apoio e não consegue opinar e exprimir-se. Só participa com entusiasmo se for um tema que lhe interesse. A docente titular, a de Inglês e a de Expressão Físico Motora não confirmam as hipóteses 3, 6 e 7, visto que o *Aluno E* tem pouca capacidade de transmitir as suas ideias, por isso espera que lhe deem trabalho ou sai do grupo. A turma é que se adaptou ao aluno, à sua maneira de ser e estar. Estes docentes comentam que o aluno não tem expressões ou tiques estranhos.

Para a docente de Educação Especial o discurso do *Aluno E* está melhor, no entanto, não confirma a *hipótese 4* porque o *Aluno E* não toma a palavra por iniciativa própria, exceto quando são temas do seu maior interesse. Neste caso, quando fala refere-se a “eu” e comunica sem inibição e com entusiasmo quando os temas de conversas são de cultura geral, nomeadamente: geografia, ciências e política no mundo, nomes de países,

de animais e presidentes. Tem uma linguagem sofisticada, mas elabora frases curtas. Nem tudo é compreensível porque fala rápido com vocabulário rebuscado. Se o tema é de seu interesse, fala mais alto e com poucos gestos. Em relação aos temas de produção escrita, estes não devem ser impostos, devem abordar personagens e locais estranhos e até criativos. Intervém quando tem uma dúvida, não espera a sua vez de falar. É um aluno que parece estar desatento, mas acaba por captar a informação dada. Como não é capaz de se orientar só, fica sentado e quieto. Na maior parte das vezes não responde a indicações não verbais.

Na aula de Expressão Dramática e Expressão Físico Motora, o seu tom, volume e ritmo de voz numa conversa, não muda mesmo que seja para indicar emoções e/ou realçar palavras-chave. Nesta aula o *Aluno E* não consegue olhar nos olhos dos colegas, mas é coordenado e anda na pulsação da música. Ao nível das expressões, da postura corporal e dos gestos, é difícil na situação de um para um, embora esteja a evoluir nestes aspetos. Desenvolveu a espontaneidade e deixou de parte a timidez. Não é capaz de seguir instruções verbais e precisa da orientação de um adulto. Não aceita muitas vezes as instruções dos colegas. Ele é capaz de esperar a sua vez de falar para intervir nas conversas. As docentes de Expressão Dramática, Expressão Físico Motora e Inglês reconhecem que o *Aluno E* responde a indicações não verbais como interlocutor, por exemplo franzir o sobrolho. O aluno não consegue dar instruções ou relatar acontecimentos em sequência.

Em terceiro plano, o das aptidões cognitivas, a psicóloga conferiu que predomina no *Aluno E* o interesse por enciclopédias, memorização a longo prazo de fatos e acontecimentos excepcionais, falta de imaginação, desinteresse nos jogos de faz de conta, realizados por outras crianças. São características acentuadamente atípicas os interesses específicos tais como: o fascínio por um tópico em particular e coleção de informação sobre esse tópico; o nervosismo que se revela quando vai para a escola por um caminho diferente do habitual e a criação de rotinas. O encarregado de educação contraria esta característica e afirma que o aluno já ultrapassou esta necessidade de rotina na ida para a escola pelo mesmo caminho. Refere que o *Aluno E* tem algumas rotinas como ver os desenhos animados do *Disney Chanel* preferidos e os *Beyblades*. No entanto, não as cumpre à risca. Demonstra ansiedade e reação fora do normal, quando se depara inesperadamente com barulhos súbitos e/ou sons do quotidiano. O Encarregado de Educação também explica que se o *Aluno E* vestir determinada roupa, frequentar lugares barulhentos e com muita gente, tende a abanar as mãos ou a balançar-se quando excitado ou nervoso. A docente titular de turma verifica que esta característica só acontece

quando o aluno comunica oralmente. A docente de Educação Especial apenas nota alguns tiques faciais estranhos que são desadequados às situações.

Na sala de aula curricular o aluno fica sentado e quieto, a sua capacidade de orientação, em situação de um para um é flexível. Contudo, em grupo perde-se com facilidade. Verifica criatividade nas suas composições formadas por frases curtas, mas tem dificuldade na escolha dos temas e na ordem de ideias ao longo da produção do texto. Tem imaginação mas dificuldade em colocar-se no papel da personagem, do fantoche preferido por exemplo. Não exprime as emoções, gestos. Ainda precisa de muito apoio e orientação para dar início a qualquer atividade ou proposta de trabalho. Esta ajuda diz respeito à atenção do docente face ao aluno, indicando sempre as instruções de trabalho com frases curtas e explícitas. O *Aluno E* na sala de aula não consegue sozinho organizar os materiais. As docentes titular e de Educação Especial acham a sua escrita legível mas irregular, e consideram que o seu desenho tem um traço definido, mas é ainda infantil e fraco.

A psicóloga e docente de Educação Especial apoiam constantemente o *Aluno E* em situações de mudança, saídas de escola, festas e na preparação da transição do primeiro para o segundo ciclo. Na sala de Educação Especial dá-se mais atenção a esses aspetos, pois o espaço é mais pequeno e os materiais estão mais ao alcance do aluno o que favorece a sua compreensão. Porém, nas aulas com os docentes do curricular, de inglês e Expressão Físico Motora é sempre necessário a colaboração do docente em relembrar e procurar onde estão os trabalhos de casa, na gestão de qualquer situação que não corra bem e organização dos materiais necessários para uma determinada tarefa.

A análise da Escala Australiana, elaborada pela psicóloga, descreve na sua maior parte, que o *Aluno E* tem comportamentos atípicos, isto confirma o seu diagnóstico clínico e justifica que o acompanhamento psicológico ao *Aluno E*, é imprescindível. O trabalho desenvolvido pela psicóloga ajuda a criança a compreender as suas emoções e a dos outros (*Hipótese 1*), através do desenvolvimento progressivo das competências sociais, emocionais, de comunicação, cognitivas e físicas. Além disso, há uma especial atenção, da parte da psicóloga, face aos medos presentes na criança. Para observação melhor de pormenores, por vezes, acompanha-o durante os intervalos. Esta relação revela-se importante na integração do *Aluno E* no melhor conhecimento das suas características.

Todos os docentes observaram que o *Aluno E* está integrado na turma. Ele tem e sente conforto nela, embora nem sempre procure um par ou grupo em situação de trabalho ou intervalos das aulas.

Tendo em consideração que o tema de dissertação: a importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da comunicação e interação da criança com Síndrome de Asperger foi discutido e analisado a partir das entrevistas dos docentes. Estabeleceu-se relações entre opiniões coincidentes de atitudes ao nível de comunicação e interação do *Aluno E* com os docentes, psicóloga, Encarregado de Educação e na turma ou grupo de colegas. A Expressão Dramática distinguiu-se, ao longo da análise das entrevistas, como área favorável ao contato e aproximação do *Aluno E* com os colegas e docentes. A área de Expressão Musical e Dramática ultrapassa a aula expositiva e passamos a ter a ação dramática onde se aproveita do aluno todas as capacidades que tem como ser humano. O professor psicodramatista é observador e participante das relações humanas, através do estímulo à participação e cooperação entre os seus alunos. É um pedagogo capaz de jogar e utilizar jogos dramáticos na aula com naturalidade. A relação com os alunos é horizontal, isto é, o professor e o *Aluno E* estão numa postura idêntica. No entanto, ainda se verifica características no *Aluno E* próprias da problemática da síndrome em situações ou atividades realizadas na sala de aula de Expressão Musical e Dramática.

Na sala de aula de Expressão Musical e Dramática, na primeira atividade proposta o aluno participou sozinho e gestualizou um instrumento que considerou o seu preferido, o violoncelo. O principal objetivo do desenvolvimento da comunicação não-verbal é a projeção do gesto no mundo exterior, por isso nesta situação o aluno gestualizou objetos do seu dia a dia e utilizados na sala de aula de música. Todos os outros colegas também fizeram o mesmo, com o objetivo de toda a turma estar atenta ao gesto e ser capaz de responder certo ao gosto do colega. A comunicação não-verbal sugere aos pacientes diferentes imagens a partir das quais possam criar os seus próprios movimentos. Na relação com o outro trabalha-se a expressão corporal de afetos, utilizando-se voluntariamente o corpo como transmissor e recetor de sentimentos. Além disso, realizam-se exercícios de confiança em que o paciente é responsável pelo seu companheiro. No final, o som e o movimento procura integrar a estimulação auditiva aos movimentos do corpo, mesmo que em determinados momentos se trabalhe em silêncio. Entretanto, como combinado com a docente da turma e de Expressão Musical e Dramática, dois alunos trouxeram o instrumento que estudam e uma pequena peça para apresentar aos colegas. Com muita atenção e até algum espanto e admiração, ouviram o violino e a flauta transversal.

No mesmo dia foi proposta, em seguida, com o objetivo de captar através da audição de instrumentos de orquestra, o nome próprio do instrumento. Quando descoberto o nome desse instrumento, a docente mostrou um cartão com a fotografia dele. O *Aluno E* esteve

com atenção embora não participasse nesta atividade. Nos momentos de espera pela professora, da resposta às suas perguntas, o aluno fez algumas expressões faciais estranhas, como mostrar a língua, virar-se para o colega do lado e mexer a cabeça. Daqui advém uma dúvida. O *Aluno E* está atento? Nota-se que sim, porque reage às questões da professora, mesmo enquanto faz essas expressões faciais ou tiques estranhos. Nos cinco minutos dedicados à flauta demonstrou muita atenção na leitura de notas da melodia proposta. O *Aluno E* toca flauta com autonomia. A propósito de um aviso da docente de que a mão direita não descansa quando se toca flauta, o aluno reage com sorrisos.

Com o intuito de iniciar uma atividade de movimento em grupo, toda a turma estava motivada e em especial o *Aluno E*, para a expressão corporal ao som da música, obedecendo ao ritmo, divisão e compasso. Porém, quando se pediu para cantar, o aluno limitou-se a obedecer à marcação do compasso bem ritmada e não cantou. É subjacente e age com perspicácia na sua expressividade corporal, na alternância de ritmo, para compasso e divisão. O ritmo faz-se a partir do corpo, do seu movimento, do reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro, das suas modulações, dos seus ritmos, dos seus movimentos e da sua linguagem.

Finalmente propôs-se aos alunos o movimento ao som da música, mas desta vez com o objetivo de o fazerem aos pares. O movimento natural do corpo, livre e espontâneo, como gesticular, bambolear, saltar, correr contente, liberta tensões. Em primeiro lugar, apresentou-se música lenta e em segundo lugar uma música bem ritmada. É capaz de executar os movimentos do colega, alterando alguns gestos. Demonstra mais coordenação no movimento quando este é mais lento. É evidente que o aluno não consegue olhar nos olhos do seu par/colega, evitando o contato ocular. Aceitou movimentar-se só ao som da música, no entanto todos os seus movimentos eram descoordenados, sem qualquer ligação ao ritmo da música.

Segundo David Rodrigues a expressão musical tem uma mensagem definida, ela acolhe a nossa nostalgia, saudade, alegria ou sentimentos. A música é tão firme e deixa-nos espaço para desenharmos os nossos fantasmas e sonhos, para imaginarmos heróis e dançarmos. Por isso, a música ampara e organiza o nosso devaneio, dá voz ao que queremos ser.

O sorriso, os gestos, o olhar, os sons e até mesmo a aparente passividade ou o silêncio, não são mais que caminhos através dos quais refletimos tudo aquilo que compõe o nosso mundo interior. Por meio das nossas ações e expressões comunicamos e nessa

intervinculação fundamenta-se a sensação de estarmos vivos, o prazer do intercâmbio e do enriquecimento mútuo.

Conclui-se nesta atividade que na sala de aula de Expressão Dramática o *Aluno E* está motivado e não recusa executar quaisquer atividades, exceto cantar. Através da Expressão Musical e Dramática o *Aluno E* interage melhor com os colegas e executa movimentos espontâneos. Esta área de aprendizagem garante o desenvolvimento da consciência do corpo no espaço e da relação corpo a corpo, características que permitem a desinibição individual, a socialização e a autoconfiança. No entanto, algumas dificuldades próprias da criança “aspie” difíceis de ultrapassar são: o contato ocular com os colegas do seu par, a atenção à colega que por vezes tem de agarrá-lo para que ele colabore com ela na atividade. Nota-se, por vezes, que os colegas adaptaram-se à maneira de ser e estar do *Aluno E*. Porém, ele não sente o mesmo e daí abstrair-se do grupo ou turma. Não conseguiu ultrapassar até ao momento a dificuldade que possui em interagir e trabalhar em grupo até o final da tarefa. A sua palavra em grupo não se destaca e só participa quando são temas do seu interesse. No entanto, no método ativo utilizado, o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento. O professor deixa de ter um papel fulcral na sala de aula. Existe cooperação em trabalho de grupo, desenvolvendo a competência do trabalho em equipa. Neste método há uma ligação entre a mente e o corpo, há mais motivação para aprender e passa-se do concreto para o abstrato, do lúdico para o lógico, do ato para o pensamento e da ação para reflexão. Na aprendizagem ativa o aluno é o centro da educação, tem uma mente ativa. Os educandos nunca estão parados, trabalham em partilha e cooperação em grupos.

Tudo isto inclui a prática de escuta que ajuda a absorver a aprendizagem. As aprendizagens são centradas no aluno, na relação aluno/aluno, professor/aluno, aluno/objeto de conhecimento. Nesta prática responsabiliza-se mais o aluno pela aprendizagem em grupo, ou seja, pela aprendizagem cooperativa. Estabelece-se a reflexão, a investigação, o diálogo, através da exposição, argumentação, confrontação de ideias e do “consenso”. Aumenta a probabilidade de os alunos se sentirem motivados para aprender os conteúdos abordados e a crença de auto eficácia do futuro professor quanto a conseguir resultados positivos com alunos com NEE.

Na sala de aula de Educação Especial preparou-se uma dramatização, uma dinâmica de aprendizagem com fantoches. Inicialmente combinou-se com o *Aluno E* alguns colegas da sua turma uma leitura do texto “O menino de todas as cores”. A docente de Educação Especial, a docente que fazia as perguntas ao aluno, e os seus colegas representavam um menino da história. Cada um dos colegas da sala era um menino amarelo, preto e

castanho e o *Aluno E*, o menino branco. A docente de Educação Especial foi a narradora. A leitura individual do pequeno texto dialogado e com rimas foi proposta ao *Aluno E* decorreu normalmente. Demonstrou algum nervosismo, para além de ler muito depressa e sem qualquer entoação. Impressionou-nos olhar e captar a forma como lia. A velocidade de leitura foi razoável mas não conseguiu respeitar os sinais de pontuação, logo a leitura não teve quase nenhuma entoação. O texto é lido sempre no mesmo tom. É também uma leitura sem expressão e egocêntrica, sempre que segue pelo papel. Confirmaram-se aqui as características próprias de comunicação verbal do síndrome no aluno. Por outro lado, todos representaram com os fantoches. O *Aluno E* ficou mais interessado, leu mais devagar e exprimiu-se com espontaneidade, por isso até deixou de parte aquilo que estava no papel dando “asas” à imaginação, tal como as docentes fizeram. Sentiu satisfação! Revelou na sua expressão facial alegria e motivação para manipular o fantoche, uma atividade que aprecia e executa muitas vezes com a docente de Educação Especial. Ela acha que este jogo dramático desinibe-o, pois tem a possibilidade de dizer o que sente sem mostrar a sua face, fato que pode envergonhá-lo e inibi-lo quanto à naturalidade na transmissão de ideias criativas, lúdicas e engraçadas. O fantoche possui a vantagem de ser protetor de crianças tímidas. Quando se esconde por detrás dele e o manipula, consegue uma maior comunicação, expressividade e autoconfiança por se situar dentro de um contexto imaginário criado por si e onde tudo é possível de realizar.

“Jogos dramáticos são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação da criança” (Bourges, 1964).

O *Aluno E* fez a improvisação com os fantoches que escolheu, em primeiro lugar, sem respeitar nenhum texto ou falas lidas e preparadas da história proposta ao aluno. O objetivo desta atividade, era “sentir-se na pele” de diferentes personagens/fantoches, trocando de papéis com a docente de Educação Especial e colegas. Este curto tempo de improvisação com os fantoches enriqueceu a comunicação verbal e não-verbal, porque comunicou com maior clareza, como também serviu de preparação e facilitou a interação com as docentes envolvidas na dramatização da história final.

“Um jogo de improvisação não depende de nenhuma forma de habilidade de relembrar algo escrito ou combinado anteriormente sendo uma atividade com que todas as crianças de qualquer idade e de qualquer grau de habilidade podem dominar perfeitamente” (Way, 1967).

Porém, na dramatização da história que representava um menino que viajava e encontrava outros meninos de diversos lugares e com cores diferentes, continuou a

revelar alguma dificuldade na comunicação, o tom de voz sempre igual, baixo e um pouco rápido. Não mantém o contato ocular com a docente e colegas com quem está a conversar e dramatizar. Em 1989 Santillana aconselha o professor que propõe atividades com fantoches aos seus alunos a permitir à criança maior liberdade para escolher o que pretende realizar e a apoiar em qualquer sugestão ou iniciativa das crianças, não estabelecer qualquer tipo de competição e valorizar todas as tarefas desempenhadas por cada membro do grupo.

Quando a tarefa terminou houve um espaço de tempo para o *Aluno E* opinar acerca do sucedido. Ele responde às questões da docente, mas o seu diálogo continua egocêntrico. Neste caso, verifica-se que a dramatização com fantoches facilita estes aspetos próprios de uma criança “aspie” porque quem dá a cara é o fantoche manipulado pelo aluno. Desta forma sente-se feliz, afirma e reforça a sua autoestima. Santillana em 1989 confirma que os jogos e improvisos dramáticos desenvolvem a personalidade da criança, satisfação das suas necessidades de expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis, socialização, auto educação e autoconhecimento progressivo das capacidades e limites.

CAPÍTULO 5

Conclusões

5. Conclusões

Ao longo do Estudo Caso pretendeu-se demonstrar que o Síndrome de Asperger é um tema atual e que cada um de nós, professores, pais, colegas e amigos, deve estar atento às crianças que sentem na “pele” sintomas, necessidades e dificuldades desta perturbação de carácter desenvolvimental. Relativamente à pesquisa de bibliografia para o tema: “a importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da comunicação e interação da criança asperger”, não houve dificuldade em encontrá-la. Deste modo, para superar as dificuldades de aprendizagem, existentes neste síndrome, apresentaram-se as respetivas estratégias, como guia para pais e professores.

A opinião dos docentes de todas as áreas de aprendizagem foi fulcral para a afirmação da importância da área de Expressão Dramática no desenvolvimento global do aluno, na comunicação verbal, não-verbal e interação social.

Conclui-se que os conceitos de comunicação verbal e interação social inseridos nas hipóteses não se confirmaram. O aluno continua a demonstrar dificuldade em comunicar espontaneamente sobre qualquer assunto na sala de aula, exceto se este for de seu interesse, por exemplo dinossauros, beyblades, capitais e presidentes do mundo. Por outro lado, o aluno não utiliza a linguagem não-verbal quando comunica com as docentes do curricular, de inglês e de Expressão Físico Motora. Porém, na aula de Expressão Musical e Dramática quando realizam com a docente ou colegas o jogo do espelho, o aluno limita-se a imitar os seus gestos. Também verificou-se que o contato ocular em situações de movimento aos pares é inexistente, observando-se o cuidado do seu par no incentivo à realização dos movimentos de expressão corporal. As docentes de Expressão Musical e Dramática e de Educação Especial notaram alguns tiques estranhos enquanto falam sobre qualquer assunto na aula. Às vezes até parece que o seu pensamento está noutro lugar longe da sala de aula, vira a cabeça e mostra a língua para o colega do lado. O Síndrome de Asperger retrata-se no comportamento das crianças, especialmente no contato social. Impõem-se a pais, psicóloga, educadores, professores e terapeutas, e todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem a observação nos momentos de brincadeira e jogo, a provocação do diálogo, o estar com, a fim de descobrir os seus interesses. Não é possível trabalhar junto de uma criança com esta perturbação ao nível da comunicação, relação e afeto, sem estabelecer interação com o seu meio familiar. Quando este diálogo é saudável e ativo liberta positivamente no ambiente escolar. Sendo assim, a criança com SA, encontra apoio e liberdade de expressão junto

dos educadores e amigos, o que permitirá o seu desenvolvimento global, ao nível da comunicação.

O acompanhamento da psicóloga e docente de Educação Especial ajudou-o a compreender as suas emoções e a dos outros (*Hipótese 1 e 4*). Porém, ainda revela pouco interesse no diálogo e jogo simbólico com os colegas de turma. Nos recreios prefere as brincadeiras à volta de um grupo de quatro amigos com “beyblades”, piões que trazem e partilham no grupo. O interesse da docente de turma sobre o Síndrome de Asperger, em especial no desenvolvimento do domínio da comunicação, relação e afeto, ajuda a criança a evoluir na relação com os que a rodeiam (*Hipótese 3*).

Na cooperação com o grupo e jogo coletivo, características indispensáveis na Expressão Físico Motora (*hipótese 7*), o *Aluno E* demonstra pouco interesse por este jogo devido à sua dificuldade de interação, discussão e coordenação de movimentos.

Em destaque, a docente de Expressão Musical e Dramática conferiu que o trabalho desenvolvido ajudou o *Aluno E* a interiorizar e aplicar vários aspetos de comunicação verbal, não-verbal e interação através da música e do movimento (*Hipótese 6*).

Esta docente refere que o *Aluno E* tem menos capacidade para comunicar, mantendo o contato ocular com o par, do que em grupo com o grupo e com o docente. Existe preocupação moderada na compreensão de instruções verbais com o par, o que se agrava mais quando é em pequeno ou em grande grupo. O aluno abstrai-se e não consegue opinar. Além disso nesta área o *Aluno E* tem pouca capacidade de aceitar mudanças em procedimentos, em sequenciar acontecimentos e na orientação espacial. Saliencia-se que a comunicação está presente na música, como no desenho, na pintura, na mímica, na dramatização, na mobilidade e imobilidade, na contração e descontração, na expressividade e inexpressividade e até no silêncio. A terapia pode desempenhar várias funções. É de realçar duas: em primeiro lugar a ajuda que dá na identificação do problema e por último, a procurar alternativas para encontrar a solução.

CAPÍTULO 6

Bibliografía

6. Bibliografia

Almeida, L.S., & Freire T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios edições.

American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-IV TR* (4.ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos: Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do sono. As respostas que procura*. (5.ª ed.). Lisboa: Verso da Kapa.

Atouguia D., & Santos. V. (2009). O Universo da arte na Educação Especial. *Revista Diversidades*, 24. RAM: Secretaria Regional de Educação e Cultura/ Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação/ Direção de Serviços de Apoio, Gestão de Recursos e Investigação.

Attwood, T. (2010). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Lisboa: Editora Babel.

Attwood, T., Faherty, C., & Wagner, S. (2011). *Asperger no Feminino*. Lisboa: Editora Babel.

Backer, J., & Camp J. (1998). *Textos de Musicoterapia I*. Lisboa: Edição da Associação Portuguesa de Musicoterapia.

Beja, F., Topa, J.M., & Madureira, C. (2004). *Jogos e projetos de Expressão Dramática*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Botto, A. (2011, fevereiro). Síndrome de Asperger no seu mundo. *Família Cristã*, pp.28-32.

Bosky, S. (s.d.). *A Relaxação ativa na escola e em casa*. Lisboa: Instituto Piaget.

Brazelton, B., & Sparrow, J. (2007). *A Criança e a Disciplina* (9.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Correia, L.M. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma Educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora.

Faherty, C. (2009). *Asperger... O que significa para mim?* Lisboa: Editora Verbo.

Ferreira, N. (2009). *A competência comunicativa na criança portadora da problemática de Síndrome de Asperger* (Pós-graduação em Educação Especial). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Editora Âncora.

Francas, L. (2003). *Expressão Dramática e atividades teatrais*. Lisboa: Associação para a promoção cultural da criança (APCC).

Freitas, D., et. al. (1992). *Expressão e Educação Dramática*. Funchal: Gabinete Coordenador de Educação Artística.

Gehres, A. (2008). *Corpo, dança, educação*. Lisboa: Instituto Piaget

Gloton, R., & Clero, C. (1997). *A atividade criadora na criança*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

Gomes, M. (2008). *A arte e a competência comunicativa na criança com Síndrome Asperger*. (Pós-graduação em Educação Especial). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Jackson, L. (2002). *Freaks, Geeks and Asperger Syndrome: A user guide to adolescence*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Leitão, F.A.R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Lima, M. (2000) *O Tao da Educação: A filosofia oriental na escola ocidental*. São Paulo: Ágora.

Lima, M., & Liske L. (2004). *Para aprender no ato: Técnicas dramáticas na educação*. São Paulo: Ágora.

Lorente, A.P., & Ávila, C. (2004). *Como viver com a criança hiperativa*. Lisboa: Edições Asa.

Ministério da Educação (2005). *Guia orientador de apoio ao processo de elegibilidade para efeitos de aplicação de medidas especiais de educação: Por referência à CIF 2001*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Ministério da Educação (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro de autismo: Normas orientadoras*. Lisboa: DGIDC e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo

Montessorri, M. (1948). *A Descoberta da Criança*. Lisboa: Editora Portugalíia.

Morgado, J. (1999). *A Relação pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Orrú, S.E. (s.d.). Síndrome de Asperger: Aspetos científicos e educacionais. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, pp.1-14. Consultado em 10 de outubro de 2010, em <http://www.rieoei.org/>

Palha, M. (2009, outubro, novembro e dezembro). Perscrutando a Síndrome de Asperger: Definição e características. *Revista Diversidades*, 26, pp. 4-7. Consultado em 3 de abril de 2011, em <http://www.madeira-edu.pt>

Ramos, B. (2000). *A Expressão Dramática no sistema educativo*. Ribeira Grande: Secretaria Regional de Educação e Assuntos Sociais.

Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce da linguagem* (2.^aed.). Porto: Porto Editora.

Rooyackers, P. (1996). *100 jogos musicais para crianças* (2.^a ed.). Lisboa: Lyon Edições.

Rooyackers, P. (2003). *100 jogos de linguagem*. Lisboa: Edições Asa.

Rodrigues, L., et al. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Rodrigues D. (1998a). *A Expressão no contexto da reeducação e da terapia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Musicoterapia.

Rodrigues, D. (1998b). *A Expressão no contexto da terapia: Textos de Musicoterapia*. Lisboa: APMT.

Rodrigues, D. (1999). O corpo como lugar de cura. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 6 (3), pp. 31-35.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança (Vol. 2)*. Lisboa: Instituto Piaget.

Torres, R.M., & Fernandez, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Portugal: Editora McGraw-Hill.

Welton, J. (2008). *Posso explicar-te o que é a síndrome de Asperger? Um guia para amigos e familiares*. Lisboa: Editora Verbo.

Outras Páginas da Internet com informação relevante:

www.udel.edu/bkirby/asperger

<http://moodle.eshn.net>

www.mundoasperger.com.br

www.aspergersyndrome.org/

www.apsa.org.pt/sa.php

www.tonyattwood.com

www.psicologia.pt

www.nas.org.uk/

CAPÍTULO 7

Apêndices e Anexos

Apêndices

Apêndice A – Pedido de autorização à Direção Regional de Educação

Exmo. Senhor Diretor Regional De Educação

ASSUNTO: Pedido de autorização para a recolha de dados referentes ao estudo da importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da comunicação e interação da criança Asperger na Escola Salesiana de Artes e Ofícios.

Mariana Alexandrina Rodrigues Caires, docente afeta à EB1/PE da Achada, a exercer funções de docente de Apoio Pedagógico e Substituição na Escola do 1.º ciclo com pré-escolar do Galeão, vem por este meio solicitar a Vossa Ex.^a autorização para recolha de dados junto da equipa multidisciplinar envolvente da criança com síndrome de Asperger na Escola Salesiana de Artes e Ofícios. O orientador recomenda a continuação do estudo caso ao mesmo aluno do trabalho de investigação do ano letivo 2010/2011, desta escola. A recolha de dados visa o estudo da integração no contexto escolar, e principalmente na importância da Expressão Dramática para o desenvolvimento da comunicação e interação social da criança. Mais informo, que me comprometo a garantir o anonimato do aluno durante todo o processo de investigação e na divulgação dos resultados.

Esta investigação enquadra-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo - Motor, ministrado pelo Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro e Escola Superior de Educação de São João de Deus de Lisboa.

Com os melhores cumprimentos,

Funchal, 26 de janeiro de 2012

A Docente

.....
(Mariana Alexandrina Rodrigues Caires)

Apêndice B – Pedido de autorização à Encarregada de Educação

Ex.^a Senhora Encarregada de Educação

ASSUNTO: Pedido de autorização para a recolha de dados referentes ao estudo da importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da comunicação e interação da criança Asperger da Escola Salesiana de Artes e Ofícios.

Mariana Alexandrina Rodrigues Caires, docente afeta à EB1/PE da Achada, a exercer funções de docente de Apoio Pedagógico e Substituição na Escola do 1.º ciclo com pré-escolar do Galeão, vem por este meio solicitar a Vossa Ex.^a autorização para recolha de dados junto do seu educando. O orientador recomenda a continuação do estudo caso ao mesmo aluno do trabalho de investigação do ano letivo 2010/2011, desta escola. A recolha de dados visa o estudo da integração no contexto escolar, e principalmente na importância da Expressão Dramática para o desenvolvimento da comunicação e interação social da criança. Mais informo, que me comprometo a garantir o anonimato do aluno durante todo o processo de investigação e na divulgação dos resultados.

Realizo esta investigação no âmbito do Curso de Especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo - Motor, ministrado pelo Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro e Escola Superior de Educação de São João de Deus de Lisboa.

Despeço-me, agradecendo a sua atenção, e fico a aguardar a sua resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Funchal, 11 de fevereiro de 2012

A Docente

.....

(Mariana Alexandrina Rodrigues Caires)

Apêndice C - Pedido de autorização ao Diretor Pedagógico da Escola A

Exmo. Senhor Diretor Pedagógico da Escola X

ASSUNTO: Pedido de autorização para a recolha de dados referentes ao estudo da importância da Expressão Dramática no desenvolvimento a comunicação e interação da criança Asperger

Mariana Alexandrina Rodrigues Caires, docente afeta à EB1/PE da Achada, a exercer funções de docente de Apoio Pedagógico e Substituição na Escola do 1.º ciclo com pré-escolar do Galeão, vem por este meio solicitar a Vossa Ex.ª autorização para recolha de dados junto da equipa multidisciplinar envolvente da criança com síndrome de Asperger na Escola Salesiana de Artes e Ofícios. O orientador recomenda a continuação do estudo caso ao mesmo aluno do trabalho de investigação do ano letivo 2010/2011, desta escola. A recolha de dados visa o estudo da integração no contexto escolar, e principalmente na importância da Expressão Dramática para o desenvolvimento da comunicação e interação social da criança. Mais informo, que me comprometo a garantir o anonimato do aluno durante todo o processo de investigação e na divulgação dos resultados.

Esta investigação enquadra-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo - Motor, ministrado pelo Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro e Escola Superior de Educação de São João de Deus de Lisboa.

Com os melhores cumprimentos,

Funchal, 11 de fevereiro de 2012

A Docente

(Mariana Alexandrina Rodrigues Caires)

Apêndice D - Dificuldades de aprendizagem e estratégias na sala de aula

<i>Dificuldades de Aprendizagem</i>	<i>Estratégias na Sala de Aula</i>
<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Tendência a fazer comentários irrelevantes</i>▪ <i>Tendência a interromper</i>▪ <i>Tendência para falar em sobreposição ao discurso de outro</i>▪ <i>Dificuldade em compreender a linguagem complexa, seguir direções, e compreender a intenção das expressões/palavras com significados múltiplos</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Conversações em BD podem ser utilizadas para exemplificar os problemas relacionados com competências de conversação</i>▪ <i>Ensine comentários apropriados no início das conversas</i>▪ <i>Ensine o estudante a procurar auxílio quando confuso</i>▪ <i>Forneça instruções como conversar em pequeno grupo</i>▪ <i>Ensine regras sobre quando participar na conversação, quando responder, interromper, ou mudar de tópico</i>▪ <i>Use conversações gravadas em áudio e vídeo</i>▪ <i>Explique metáforas e palavras com significado duplo</i>▪ <i>Incentive o estudante a pedir que repitam uma instrução, simplificada ou escrita se não a compreender</i>▪ <i>Faça a pausa entre instruções e verifique que o aluno compreendeu</i>▪ <i>Limite as perguntas orais a um número que o estudante possa controlar</i>▪ <i>Mostre vídeos para identificar expressões não-verbais e seus significados</i>

<p><i>Insistência na rotina</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Sempre que possível prepare o estudante para qualquer mudança</i> ▪ <i>Use desenhos e histórias sociais para ajudar à mudança</i>
<p><i>Pobreza na interação social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dificuldade em compreender as regras de interação social</i> ▪ <i>Pode ser ingênuo</i> ▪ <i>Interpreta literalmente o que é dito</i> ▪ <i>Dificuldade em ler as emoções dos outros</i> ▪ <i>Falta de tato</i> ▪ <i>Problemas com distância social</i> ▪ <i>Dificuldade em compreender as regras sociais que «não estão escritas» e, quando as aprendem, pode aplicá-las demasiado rigidamente</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Apresente expectativas claras e regras para o comportamento</i> ▪ <i>Ensine explicitamente regras da conduta social</i> ▪ <i>Ensine ao estudante como interagir usando histórias sociais, e “role-playing”</i> ▪ <i>Eduque os pares sobre como responder à inabilidade do estudante na interação social</i> ▪ <i>Use outras crianças como sugestão/modelo para lhe indicar o que deve fazer</i> ▪ <i>Incentive os jogos de equipa</i> ▪ <i>Pode necessitar de apoiar o estudante quando esta falha</i> ▪ <i>Use o sistema do “camarada” para ajudar o estudante nas atividades não estruturadas</i> ▪ <i>Ensine ao estudante como começar, manter e terminar um jogo</i> ▪ <i>Ensine flexibilidade, a cooperação e a partilhar</i> ▪ <i>Ensine aos estudantes como monitorizar seu próprio comportamento</i> ▪ <i>Pode sugerir técnicas de relaxação e ter um lugar sossegado para o estudante relaxar</i>

<p>Escala restrita dos interesses</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Limite discussões e perguntas obsessivas</i> ▪ <i>Trace expectativas firmes para a sala de aula, mas forneça também oportunidades para o estudante perseguir seus próprios interesses</i> ▪ <i>Incorpore e expanda os interesses do aluno nas atividades e nas tarefas</i>
<p>Concentração fraca</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Frequentemente fora da tarefa</i> ▪ <i>Distraído</i> ▪ <i>Pode ser desorganizado</i> ▪ <i>Dificuldade em manter a atenção</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Frequente feedback e redirecção da atenção pelo professor</i> ▪ <i>Reduzir tarefas</i> ▪ <i>Sessões de trabalho com tempo marcado</i> ▪ <i>Reduzir trabalho de casa</i> ▪ <i>Assento na parte da frente da sala</i> ▪ <i>Use deixas não-verbais para chamar e centrar a atenção</i>
<p>Habilidades organizacionais pobres</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Use programações e calendários</i> ▪ <i>Mantenha as listas das atribuições</i> ▪ <i>Ajude o estudante a usar listas de “a fazer” e listas de verificação</i>
<p>Coordenação motora fraca</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Envolve-o em atividades de manutenção física</i> ▪ <i>Pode preferir atividades da aptidão aos desportos de competição</i> ▪ <i>Tenha em consideração uma velocidade mais lenta da escrita ao atribuir-lhe tarefas (a extensão tem de ser frequentemente reduzida)</i> ▪ <i>Forneça tempo extra para testes</i> ▪ <i>Considere o uso do computador para tarefas escritas manual</i>

<p><i>Dificuldades acadêmicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Inteligência média e frequentemente acima da média</i> ▪ <i>Boa evocação da informação factual</i> ▪ <i>As áreas de dificuldade incluem resolução e compreensão de problemas, e dificuldade com conceitos abstrato</i> ▪ <i>Frequentemente fortes no reconhecimento de palavras podem aprender a ler muito cedo, mas com dificuldade na compreensão</i> ▪ <i>Podem ter bom desempenho em computações matemáticas, mas têm dificuldade em resolver problemas</i> ▪ <i>Excelente memória visual</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Não suponha que o estudante compreendeu simplesmente porque ele/ela pode repetir a informação</i> ▪ <i>Seja tão concreto quanto possível ao apresentar conceitos novos e material abstrato</i> ▪ <i>Use aprendizagens baseadas na prática, sempre que possível</i> ▪ <i>Use ajudas visuais como mapas semânticos</i> ▪ <i>Divida as tarefas em etapas mais pequenas ou apresente formas alternativas</i> ▪ <i>Forneça instruções diretas acompanhadas de exemplos do que é requerido</i> ▪ <i>Ensine técnicas para ajudar o estudante a tirar notas e organizar e categorizar a informação</i> ▪ <i>Evite a sobrecarga verbal</i> ▪ <i>Capitalize os pontos fortes, por exemplo, a memória</i> ▪ <i>Não suponha que compreenderam o que leram -verifique para ver se há compreensão, reforce instruções e use apoios visuais</i>
<p><i>Vulnerabilidade emocional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pode ter dificuldade em lidar com as exigências sociais e emocionais da escola</i> ▪ <i>Facilmente ansioso devido à sua inflexibilidade</i> ▪ <i>Baixa autoestima</i> ▪ <i>Dificuldade em tolerar os próprios erros</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Elogie sempre que faz algo bem; ensaie as situações</i> ▪ <i>Ensine o estudante a pedir ajuda; Ensine técnicas para lidar com as situações difíceis e para lidar com o stress</i> ▪ <i>Crie experiências em que a pessoa pode fazer escolhas</i> ▪ <i>Ajude o estudante a compreender os</i>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pode ser propenso à depressão</i> ▪ <i>Pode ter reações de raiva e rompantes temperamentais</i> 	<p><i>comportamentos e as reações dos outros; eduque outros estudantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Use apoio de pares tais como sistemas do “camarada” e suporte de grupo</i>
<p><i>Hipersensibilidades Sensoriais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A maioria das hipersensibilidades envolve a audição e o tato, mas podem incluir também o gosto, a intensidade da luz, as cores e os aromas</i> ▪ <i>Os tipos de ruídos que podem ser percebidos como extremamente intensos:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ruídos repentinos, inesperados tais como um telefone que soa, alarme de incêndio</i> 2. <i>Ruído contínuo de alta frequência</i> 3. <i>Sons confusos, complexos ou múltiplos como em centros comerciais</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Esteja consciente que níveis normais de percepção visual e auditiva podem ser apreendidos pelo estudante como demasiado baixos ou altos</i> ▪ <i>Mantenha o nível de estimulação dentro da capacidade do estudante</i> ▪ <i>Pode ser necessário evitar alguns sons</i> ▪ <i>A audição de música pode abafar sons desagradáveis</i> ▪ <i>Minimize ao máximo o ruído de fundo</i> ▪ <i>Nos casos extremos use auscultadores</i> ▪ <i>Ensine e exemplifique estratégias de relaxação e jogos para reduzir a ansiedade</i>

Apêndice E - Anamnese

Anamnese

1. Encarregado de Educação

Habilitações literárias: 12.º ano

Profissão: Técnica de turismo

Entidade Patronal: Agência de viagens

Horário de trabalho: 9:00 às 18:00

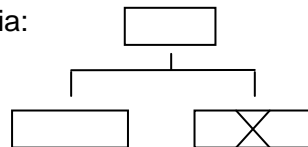
Meio de transporte para o Emprego: Viatura própria

2. Irmãos?

Raparigas ☒ Rapazes ☐

Idade: 11

Posição na fratria:



2.1. Composição do Agregado Familiar:

N.º de pessoas: 4

São saudáveis? Sim

3. Antecedentes pessoais:

Conceção

Idade da mãe no momento da concepção: 33

A Mãe era saudável? Sim

Se não, qual era o motivo?

O Pai era saudável? Sim

Se não, qual era o motivo?

Observações:

.....
.....

Gravidez:

Planeada ☒

Ocasional ☐

Quantas gravidezes (anteriores e posteriores) teve a mãe? 1 anterior

Teve aborto(s)? Não Quantos?

De nados vivos, hoje vivem todos? Sim

Se não, quantos faleceram? Como?

Observações:.....
.....

Gestação

Vigilância médica pré-natal: Sim

Fez algum tratamento? Não

Qual?

Durante quanto tempo?

Fez algum(ns) exames? Sim, de rotina

Qual(ais)?

Sangue? ☒

Urina ☒

Outros ☐

Tirou alguma radiografia? Não Em que mês?

Motivo?

Fez alguma transfusão de sangue durante a Gestação? Não

Como decorreu a gravidez? Correu bem, porém houve um aumento de peso (28 kg).

Sofreu alguma doença ou perturbação durante a gestação? Não

Qual(ais)?

Tomou algum medicamento? Não Qual?

Tomou alguma medicação contraceptiva? Não

Antes da gravidez ☐ Qual?

Durante a gravidez ☐ Qual?

Só no primeiro trimestre da gravidez ☐ Qual?

Como se sentiu durante a gravidez (receio, ansiedade, alegria...)?

Foi uma gravidez planeada e desejada por ambos os pais, a mãe refere que sentiu um pouco de ansiedade.

Nascimento

Tempo de gravidez? 9 meses Semanas: 40 s/5 dias

Local de nascimento da criança: Hospital

Assistência médica: Sim (Parteiras)

Assistência familiar: Não

Tipo de parto: Normal (pélvico)

Posição do cordão umbilical: Normal, sem circulares.

Posição de Nascimento: Posição occipital posterior

A criança foi reanimada? Não

APGAR ao minuto?

Aos 5 minutos?

Deixou o hospital:

Com a mãe ☒

Sem a mãe ☐

Quem os acompanhou? Pai

Saíu/Saíram do hospital quanto tempo depois do parto? 3 dias depois

4. Desenvolvimento

A criança dorme bem? Sim

Acorda várias vezes à noite? Raramente

Volta a adormecer? Sim

Acorda quando tem algum sonho? Não

Volta a adormecer ☐

Mostra-se aflito ☐

Levanta as pernas ☐

Mexe os braços ☒

Outros ☐

A que horas se costuma levantar? 07:45h

E deitar? 22:30h

Tem por hábito acordar e ir para a cama dos pais? Sim

Tem cama individual? Sim

Dorme com outra pessoa? Não

Com quem?

Respiração ao dormir:

Regular ☒

Barulhenta ☐

Só pela boca ☐

Só pelo nariz ☐

Tem enurese quando dorme? Não

Se sim, o que tentou fazer para o evitar?

Alimentação

Que tipo de leite mamou após o nascimento?

Leite materno ☒ Artificial ☐

A criança tem apetite? Sim

Demora a comer? Às vezes ☐

Prende a comida na boca ☐

Consegue mastigar ☒

Consegue trincar ☒

Engole sem problemas ☒

Outros:..... ☐

Tem algum(ns) alimento(s) preferido(s)? Sim

Quais? Fruta (maçã), arroz branco, massa e café com leite.

	Casa		Escola		Parentes ou vizinhos		Outros	
	Só	Acomp.	Só	Acomp.	Só	Acomp.	Só	Acomp.
Pequeno-almoço		X						
Almoço				X				
Lanche			X					
Jantar		X						

Recusa algum(ns) alimento(s)? Sim, cereais.

Gosta de provar alimentos novos? Não.

Peso atual da criança:

Altura atual da criança:

Linguagem

Atualmente a criança apresenta algum problema de linguagem? Sim.

Quais? Tem dificuldade em exprimir-se, como tal, não desenvolve períodos de diálogos muito prolongados.

Observações:.....

Motricidade

Quando se sentou a criança sem apoio? 7 meses.

Rastejou? ☐ Até quando?



Gatinhou? Até quando? 15 meses

Quando se pôs de pé sozinho apoiando-se? 7 meses

Quando começou a andar firme? 15 meses

Lateralidade

Não definida ☐

Definida ☒

Esquerda ☐

Direita ☒

Com que idade se definiu a lateralidade? 3 anos

Apresenta algum tipo de descontrolo de movimentos? Às vezes.

Observações: Em momentos de ansiedade ou de contrariedade, o aluno apresenta algum descontrolo nos movimentos.

Controlo de Esfínteres

Tem controlo esfinteriano?

Anal ☒

Dia ☒

Vesical ☒

Dia ☒

Noite ☒

Noite ☒

Atividades de ocupação de tempos livre: Andar de bicicleta, skate, ver televisão, mas é seletivo naquilo que vê. Revela preferência pelo canal Odisseia, Panda e Sportv. As consolas e a Nintendo também são objetos utilizados na ocupação dos tempos livres.

Sociabilidade

Pessoas com quem gosta de se relacionar:

Gosta da companhia dos:

Adultos ☒

Jovens ☐

É uma criança:

Calma ☒

Nervosa ☐

Irrequieta ☐

Como é que se adaptou ao ritmo e às regras impostas pela estrutura escolar?

Enquanto anda no Hospício, o aluno começa a ser acompanhado pelo terapeuta da fala e pela psicóloga do Centro de Desenvolvimento da Criança (Óscar de Brito).

Na opinião da mãe, a adaptação da criança à nova escola (Escola Salesiana de Artes e Ofícios) foi excelente, esta refere que o *Aluno* Está mais regrado e revela menos agitação.

Por vezes o aluno tem dificuldade em brincar com os colegas, no entanto, a mãe refere que o relacionamento com os colegas está muito melhor. Quanto ao seu relacionamento com os professores o *Aluno* Está muito bem. Revela ausência e indiferença perante a presença de estranhos. A sua atividade preferida é a Nintendo.

Escolaridade

Situação académica (anterior e atual):

Frequentou: n.º de anos: 5

Ama ☐

Creche ☒

Jardim de infância ☒

Em que idade iniciou a escolaridade obrigatória?

5 anos ☒

6 anos ☐

7 anos ☐

Ensino:

Gosta de estudar? Sim

Quais são as disciplinas preferidas? Língua Portuguesa

Cumpre as tarefas escolares com: na atividade Estudo ou em casa dos pais.

Local onde estuda habitualmente? Na sala de estar.

Como é que se comporta na escola ao nível das aquisições: Bem

Dos trabalhos de casa: Realiza-os sem problema, no entanto, quando o aluno se depara com os trabalhos de casa com pouco grau de exigência, por vezes recusa fazê-los e atira-os para o chão.

Do comportamento com os adultos: Não revela dificuldade.

Do comportamento com os colegas: Revela dificuldades em relacionar-se com os colegas.

Apresenta dificuldade?

Ao nível de:

Matemática ☐

Leitura ☐

Escrita ☐

Outros ☒ Quais? Área da Expressão Plástica (não aperfeiçoa o desenho).

Dados clínicos

É saudável? Sim

Sofre de alguma doença crônica? Não

Tem boletim de vacinas em dia? Sim

Existe alguma doença familiar hereditária? Não. No entanto, a mãe considera que o *Aluno E* tem comportamentos muito parecidos ao pai, refere ainda, que o pai poderá ter a mesma problemática do filho.

Tem alguma alergia? Não

A criança tem deficiência sensorial? Não

Tem alguma deficiência física? Não

Já esteve hospitalizada? Não

Alguma vez foi operada? Não

Neste momento está a fazer algum tratamento? Não

Quais os pediatras que têm seguido a sua evolução?

A psicóloga acompanhou o *Aluno E* desde fevereiro de 2007 até outubro de 2008.

A Pediatra

A Terapeuta da fala

Antecedentes familiares

Existem doenças familiares? Não

Os pais têm tempo para estarem com a criança? Sim

Colabora com os pais? Sim

A quem fica entregue na ausência dos pais? Fica entregue aos cuidados da avó paterna.

Isto acontece com que frequência? Raramente

Durante as férias escolares, com quem costuma ficar? O Aluno E fica na casa da avó paterna e com os primos.

Que expectativas têm os pais face ao seu futuro? A mãe considera que o Aluno E vai ter sucesso.

Em casa:

Tem algum animal de estimação? Sim, um gato.

Objetos lúdicos que utiliza: Pistas de carros e Puzzles.

Autonomia

Manifesta alguma autonomia?

Se sim:

Na casa de banho ☐

Vestir/despir ☐ Ainda revela alguma dificuldade

Higiene ☐

Outros ☐

Desloca-se para a escola: às 08:30

A que horas regressa? Entre as 17:00 e as 17:30.

Outros aspetos a considerar

Tipo de habitação: Moradia unifamiliar

N.º de divisões: 3

Apêndice F - Folha de rosto da entrevista

Exmo(a). Senhor (a)

*Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus, Instituição de Ensino Superior com uma já larga tradição no campo da Educação (nomeadamente ao ministrar cursos de **ensino de Mestrado, em particular o de Educação Especial para professores**). Este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito da Tese de Dissertação, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva*

*Lembro-lhe que **não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.***

Guarde uma cópia desta primeira página, pois a mesma atesta a sua participação num projeto de investigação em Educação Especial

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice G - Folha de dados pessoais dos entrevistados

I- Dados pessoais

1. Idade _____

2. Género: Masculino

☐

Feminino

☐

II- Dados profissionais

1. Tempo de serviço:

De 1 a 5 anos

☐

De 6 a 10 anos

☐

De 11 a 15 anos

☐

De 16 a 20 anos

☐

De 21 a 30 anos

☐

Mais de 30 anos

☐

2. Nível de ensino que leciona:

Creche

☐

Pré-escolar

☐

1.º Ciclo

☐

2.º Ciclo

☐

3.º Ciclo

☐

Outro _____

3. É docente:

3.1 Ensino Regular

☐

3.2 Educação Especial

☐

3.3 Prof. Expressão Musical e Dramática

☐

3.4 Prof. Inglês

☐

3.5 Psicóloga

☐

3.6 Prof. Expressão Físico-Motora

☐

4. Este ano letivo está a lecionar com crianças que têm o Síndrome de Asperger?

Sim

☐

Não

☐

Apêndice H - Entrevista à Psicóloga

1- Quando é intervalo a criança evita o contato social e não sabe brincar com as outras crianças? Por exemplo, isola-se ou vai para a biblioteca, ou então ignora regras de um jogo?

2-O aluno demonstra empatia ou não entende os sentimentos dos outros? Por exemplo pedir desculpa a outro para que ele se sinta melhor?

3-Necessita de apoio em situações de mudança ou outras em que as coisas não correm bem?

4-Ele percebe quais os níveis de expressão emotiva adequados às diferentes pessoas?

5-Segue a última moda em relação aos brinquedos mais atuais?

6-Durante uma conversa a tendência da criança é utilizar pouco o contato visual? Evita ou desvia o olhar?

7-Quando está nervoso ou excitado tende a abanar as mãos?

8-A criança possui ou exhibe expressões faciais ou tiques estranhos? Essas expressões faciais são desadequadas?

9-O aluno tem falta de empatia ou seja dificuldade em compreender os sentimentos dos outros ou em «pôr-se na pele do outro»?

10-A criança tem dificuldade em lidar com as emoções negativas, como a frustração, tristeza ou raiva? Por exemplo, é agressivo quando perde o jogo ou é contrariado?

11-A criança tem dificuldade em iniciar, mudar e manter uma conversa? O seu discurso é egocêntrico (fala em monólogo apenas sobre os seus interesses)?

12-O aluno sente prazer na partilha de interesses?

13-O seu comportamento é flexível de acordo com a situação que se depara?

Apêndice I - Entrevista ao Encarregado de Educação

1-Necessita de apoio em situações de mudança ou outras em que as coisas não correm bem?

2-Segue a última moda em relação aos brinquedos mais atuais?

3-Ele sente-se muito nervoso na ida para a escola por um caminho diferente?

4-A criança tem rotinas que precisam ser cumpridas? Por exemplo, alinhar os carros antes de se deitar?

5-Como se sente o menino em lugares barulhentos e com muita gente?

6-Quando está nervoso ou excitado tende a abanar as mãos?

7-O aluno tem falta de empatia ou seja dificuldade em compreender os sentimentos dos outros ou em «pôr-se na pele do outro»?

8-A criança tem dificuldade em iniciar, mudar e manter uma conversa? O seu discurso é egocêntrico (fala em monólogo apenas sobre os seus interesses)?

9-Reconhece e responde a indicações não-verbais como, por exemplo franzir o sobrolho?

10-Gosta de brincar com imaginação quando está sozinha ou com terceiros?

11-O seu comportamento é flexível de acordo com a situação que se depara?

12-O aluno tem capacidade para mudar de roupa sem ajuda?

Apêndice J - Entrevista às professoras: Titular e de Educação Especial

1-Quando é intervalo a criança evita o contato social e não sabe brincar com as outras crianças? Por exemplo, isola-se ou vai para a biblioteca, ou então ignora regras de um jogo?

2-O aluno demonstra empatia ou não entende os sentimentos dos outros? Por exemplo pedir desculpa a outro para que ele se sinta melhor.

3-Necessita de apoio em situações de mudança ou outras em que as coisas não correm bem?

4-Segue a última moda em relação aos brinquedos mais atuais?

5- Quando se fala com a criança, ela demonstra interesse naquilo que ouve? Por exemplo, pergunta, comenta e dá opiniões sobre o que ouve?

6-Quando a criança comunica o seu discurso é demasiado formal para a sua idade? Fala alto demais e usa poucos gestos?

7-Quando está nervoso ou excitado tende a abanar as mãos?

8-A criança possui ou exibe expressões faciais ou tiques estranhos? Essas expressões faciais são desadequadas?

9-O aluno tem dificuldade em cooperar num grupo?

10-O aluno tem dificuldade e brincar/jogar com os colegas? Por exemplo não tem consciência ou não cumpre regras.

11-O aluno tem falta de empatia ou seja dificuldade em compreender os sentimentos dos outros ou em «pôr-se na pele do outro»?

12-A criança tem dificuldade em lidar com as emoções negativas, como a frustração, tristeza ou raiva? Por exemplo, é agressivo quando perde o jogo ou é contrariado?

13-Quanto à comunicação, a fala do aluno é como um adulto, é formal ou uma linguagem sofisticada? Diz palavras ou frases repetitivamente?

14-A criança tem dificuldade em iniciar, mudar e manter uma conversa? O seu discurso é egocêntrico (fala em monólogo apenas sobre os seus interesses)?

15-Quando o aluno fala de si próprio, refere-se à 3.ª pessoa do singular? Por exemplo, diz João em vez de eu.

16-O seu tom, volume e ritmo de voz numa conversa, não muda mesmo que seja para indicar emoções e/ou realçar palavras-chave?

17-Para comunicar utiliza despropositadamente as palavras ditas por outra pessoa?

18-A criança desenvolve amizades com os colegas e procura conforto/afeto quando está agitada, junto de terceiros?

19-Qual a capacidade desta criança na imitação de outras crianças ou adultos?

20-Qual a atitude dele face a elogios sociais e críticas?

21-Que capacidade tem o aluno para seguir instruções verbais num ambiente de 1:1, de pequeno grupo e de turma completa?

22-Ele é capaz de esperar a sua vez de falar para intervir nas conversas?

23-Transmite sinais não-verbais enquanto interlocutor?

24-Reconhece e responde a indicações não-verbais como, por exemplo franzir o sobrolho?

25-O aluno consegue dar uma sequência de instruções simples?

26-Relata acontecimentos em sequência?

27-Conta ou escreve uma história imaginativa?

28-Gosta de brincar com imaginação (jogo simbólico) quando está sozinha ou com terceiros?

29-Que atitude tem o aluno na sala de aula? É capaz de se orientar só? Fica sentado e quieto?

30-É capaz de se manter sentado num pequeno ou grande grupo e na turma?

31-Encontra e organiza só os materiais necessários para uma determinada tarefa?

32-Como é a sua escrita? É legível? Desenha com precisão?

Apêndice K - Entrevista à professora de Expressão Dramática

- 1-O aluno demonstra empatia ou não entende os sentimentos dos outros? Por exemplo pedir desculpa a outro para que ele se sinta melhor.
- 2-Necessita de apoio em situações de mudança ou outras em que as coisas não correm bem?
- 3-Ele percebe quais os níveis de expressão emotiva adequados às diferentes pessoas?
- 4-Quando se fala com a criança, ela demonstra interesse naquilo que ouve? Por exemplo, pergunta, comenta e dá opiniões sobre o que ouve?
- 5-Quando a criança comunica o seu discurso é demasiado formal para a sua idade? Fala alto demais e usa poucos gestos?
- 6-Em jogos sociais, a criança tem falta de imaginação? Por exemplo, as outras crianças não são incluídas nos seus jogos imaginários ou fica confusa pelos jogos de faz de conta das outras crianças?
- 7-A criança possui ou exhibe expressões faciais ou tiques estranhos? Essas expressões faciais são desadequadas?
- 8- O aluno tem dificuldade em cooperar num grupo?
- 9- O aluno tem dificuldade e brincar/jogar com os colegas? Por exemplo não tem consciência ou não cumpre regras.
- 10- O aluno tem falta de empatia ou seja dificuldade em compreender os sentimentos dos outros ou em «pôr-se na pele do outro»?
- 11- A criança tem dificuldade em lidar com as emoções negativas, como a frustração, tristeza ou raiva? Por exemplo, é agressivo quando perde o jogo ou é contrariado?
- 12- Quanto à comunicação, a fala do aluno é como um adulto, é formal ou uma linguagem sofisticada? Diz palavras ou frases repetitivamente?
- 13- A criança tem dificuldade em iniciar, mudar e manter uma conversa? O seu discurso é egocêntrico (fala em monólogo apenas sobre os seus interesses)?
- 14- O seu tom, volume e ritmo de voz numa conversa, não muda mesmo que seja para indicar emoções e/ou realçar palavras-chave?
- 15- Para comunicar utiliza despropositadamente as palavras ditas por outra pessoa?
- 16-Em situação de 1:1 e em interação com o grupo, qual a capacidade do aluno para utilizar gestos, postura corporal, expressões faciais e o contato ocular?
- 17-É capaz de partilhar uma atividade com crianças ou com um adulto?

18- A criança desenvolve amizades com os colegas e procura conforto/afeto quando está agitada, junto de terceiros?

19- Qual a capacidade desta criança na imitação de outras crianças ou adultos?

20- Qual a atitude dele face a elogios sociais e críticas?

21- Que capacidade tem o aluno para seguir instruções verbais num ambiente de 1:1, de pequeno grupo e de turma completa?

22- Ele é capaz de esperar a sua vez de falar para intervir nas conversas?

23- Transmite sinais não-verbais enquanto interlocutor?

24- Reconhece e responde a indicações não-verbais como, por exemplo franzir o sobrolho?

25- O aluno consegue dar uma sequência de instruções simples?

26- Relata acontecimentos em sequência?

27- Conta ou escreve uma história imaginativa?

28- Gosta de brincar com imaginação (jogo simbólico) quando está sozinha ou com terceiros?

29- O aluno sente prazer na partilha de interesses?

30- Que atitude tem o aluno na sala de aula? É capaz de se orientar só? Fica sentado e quieto?

31- É capaz de se manter sentado num pequeno ou grande grupo e na turma?

32- Encontra e organiza só os materiais necessários para uma determinada tarefa?

Apêndice L - Entrevista à professora de Inglês

1-O aluno demonstra empatia ou não entende os sentimentos dos outros? Por exemplo pedir desculpa a outro para que ele se sinta melhor.

2- Necessita de apoio em situações de mudança ou outras em que as coisas não correm bem?

3- Quando se fala com a criança, ela demonstra interesse naquilo que ouve? Por exemplo, pergunta, comenta e dá opiniões sobre o que ouve?

4-Quando a criança comunica o seu discurso é demasiado formal para a sua idade? Fala alto demais e usa poucos gestos?

5-A criança possui ou exibe expressões faciais ou tiques estranhos? Essas expressões faciais são desadequadas?

6-O aluno tem dificuldade em cooperar num grupo?

7-O aluno tem dificuldade e brincar/jogar com os colegas? Por exemplo não tem consciência ou não cumpre regras.

8-O aluno tem falta de empatia ou seja dificuldade em compreender os sentimentos dos outros ou em «pôr-se na pele do outro»?

9-Quanto à comunicação, a fala do aluno é como um adulto, é formal ou uma linguagem sofisticada? Diz palavras ou frases repetitivamente?

10-O seu tom, volume e ritmo de voz numa conversa, não muda mesmo que seja para indicar emoções e/ou realçar palavras-chave?

11-Transmite sinais não-verbais enquanto interlocutor?

12-Reconhece e responde a indicações não-verbais como, por exemplo franzir o sobrolho?

13-Que atitude tem o aluno na sala de aula? É capaz de se orientar só? Fica sentado e quieto?

14-É capaz de se manter sentado num pequeno ou grande grupo e na turma?

15-Encontra e organiza só os materiais necessários para uma determinada tarefa?

Apêndice M - Entrevista ao professor de Expressão Físico-Motora

1-O aluno demonstra empatia ou não entende os sentimentos dos outros? Por exemplo pedir desculpa a outro para que ele se sinta melhor.

2-Necessita de apoio em situações de mudança ou outras em que as coisas não correm bem?

3-Demonstra interesse na participação em desportos, jogos ou atividades competitivas?

4-Quando a criança comunica o seu discurso é demasiado formal para a sua idade? Fala alto demais e usa poucos gestos?

5-A criança tem uma má coordenação motora? Por exemplo, dificuldade em apanhar uma bola?

6-A criança possui ou exhibe expressões faciais ou tiques estranhos? Essas expressões faciais são desadequadas?

7-O aluno tem dificuldade em cooperar num grupo?

8-O aluno tem dificuldade de brincar/jogar com os colegas? Por exemplo não tem consciência ou não cumpre regras.

9-O aluno tem falta de empatia ou seja dificuldade em compreender os sentimentos dos outros ou em «pôr-se na pele do outro»?

10-A criança tem dificuldade em lidar com as emoções negativas, como a frustração, tristeza ou raiva? Por exemplo, é agressivo quando perde o jogo ou é contrariado?

11- Quanto à comunicação, a fala do aluno é como um adulto, é formal ou uma linguagem sofisticada? Diz palavras ou frases repetitivamente?

12-O seu tom, volume e ritmo de voz numa conversa, não muda mesmo que seja para indicar emoções e/ou realçar palavras-chave?

13-Que atitude tem o aluno na sala de aula? É capaz de se orientar só? Fica sentado e quieto?

14-É capaz de se manter sentado num pequeno ou grande grupo e na turma?

15-Encontra e organiza só os materiais necessários para uma determinada tarefa?

16-O aluno tem capacidade para mudar de roupa sem ajuda, para a aula de educação física?

17-A criança consegue organizar os seus movimentos na ginástica e nos jogos?

Apêndice N - Proposta de atividades na aula de Expressão Musical e Dramática

Na primeira atividade foi proposto a gestualização de um instrumento. A segunda atividade tem como objetivo a audição de instrumentos e a sua identificação. Em último lugar, deu-se espaço ao movimento ao som da música, obedecendo ao ritmo, divisão, compasso e movimentos com o seu par.

Apêndice O - Proposta de atividade na aula de Educação Especial

Leitura do texto: O menino de todas as cores pelo aluno. Em seguida, cada docente presente acompanhou o aluno na leitura. Cada uma representou um menino de cada cor e o narrador. Finalmente, quando cada um sabia o seu papel, deu-se a representação do texto apresentado com os fantoches de meninos de várias as cores. Um texto simples com rimas, que defende a igualdade entre meninos de vários países e raças.

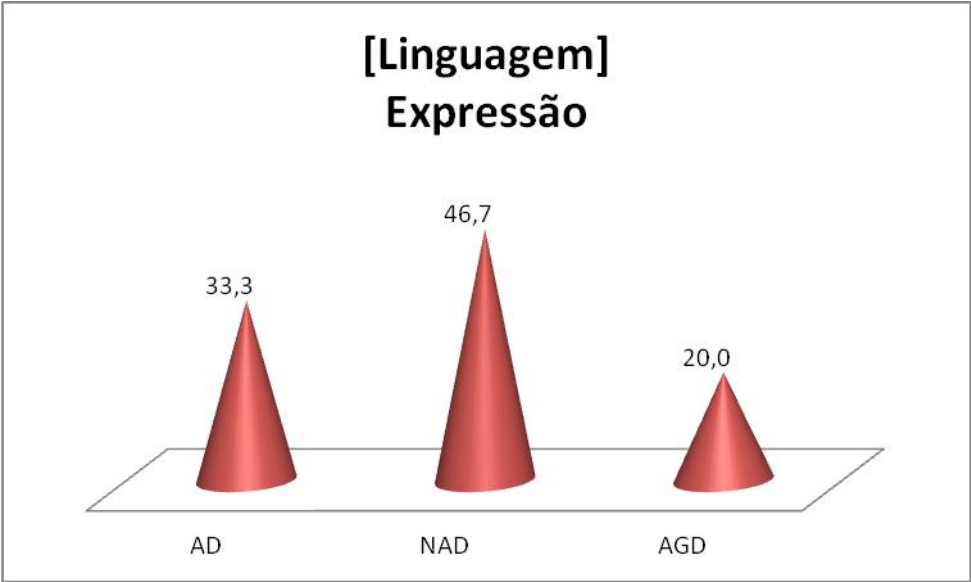
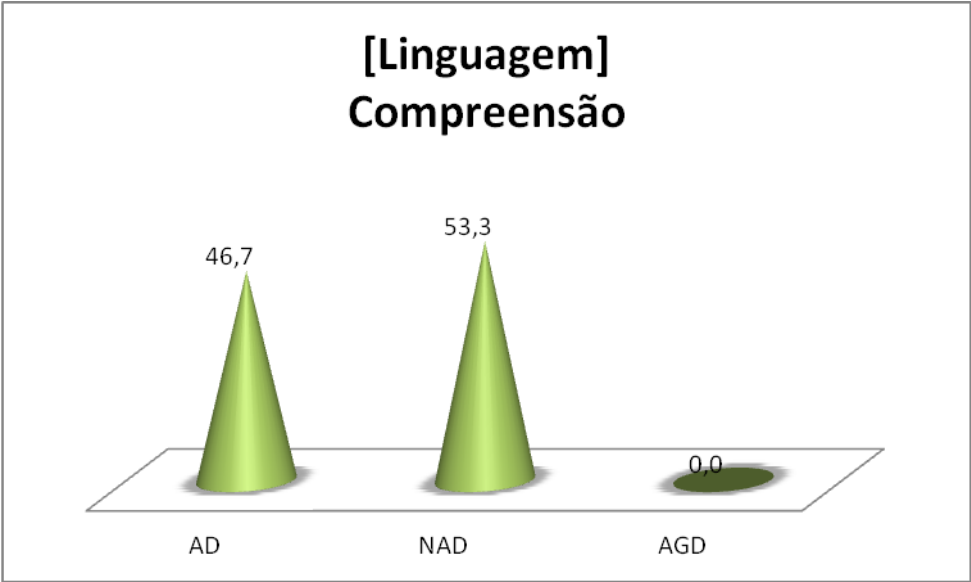
Apêndice P - Grelha da linguagem compreensiva

Compreensão			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Executa ordens simples		x	
Dialoga	x		
Faz recados simples		x	
Executa ordens com alguma complexidade	x		
Compreende histórias ouvidas		x	
Compreende histórias lidas		x	
Reconta histórias ouvidas	x		
Distingue a personagem principal de um texto		x	
Reconhece personagens secundárias de um texto		x	
Forma áreas vocabulares	x		
Forma famílias de palavras	x		
Identifica formas de frase		x	
Identifica tipos de frase		x	
Dá sinónimos de palavras simples	x		
Distingue sinónimos de antónimos	x		
TOTAL bruto	7	8	0
TOTAL (%)	46,7	53,3	0
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Emergente	Área Fraca
contrário!			

Apêndice Q - Grelha da Linguagem Expressiva

Linguagem de Expressão			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Narra vivências do dia a dia			x
Transmite um recado simples	x		
Forma frases a partir de palavras dadas		x	
Descreve gravuras com pormenor		x	
Reconta histórias com suporte visual	x		
Reconta histórias sem suporte visual com lógica	x		
Dá título a um texto		x	
Inventa frases adequadas a gravuras		x	
Articula corretamente as palavras	x		
Expressa-se com correção morfológica e sintática		x	
Sabe sinónimos de palavras usuais		x	
Usa antónimos de palavras habituais		x	
Inventa histórias a partir de gravuras	x		
Lê expressivamente textos em prosa			x
Recita adequadamente poemas simples			x
TOTAL bruto	5	7	3
TOTAL (%)	33,3	46,7	20
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Fraca	Área Fraca
contrário!			

Apêndice R - Gráficos da Linguagem Compreensiva e Expressiva



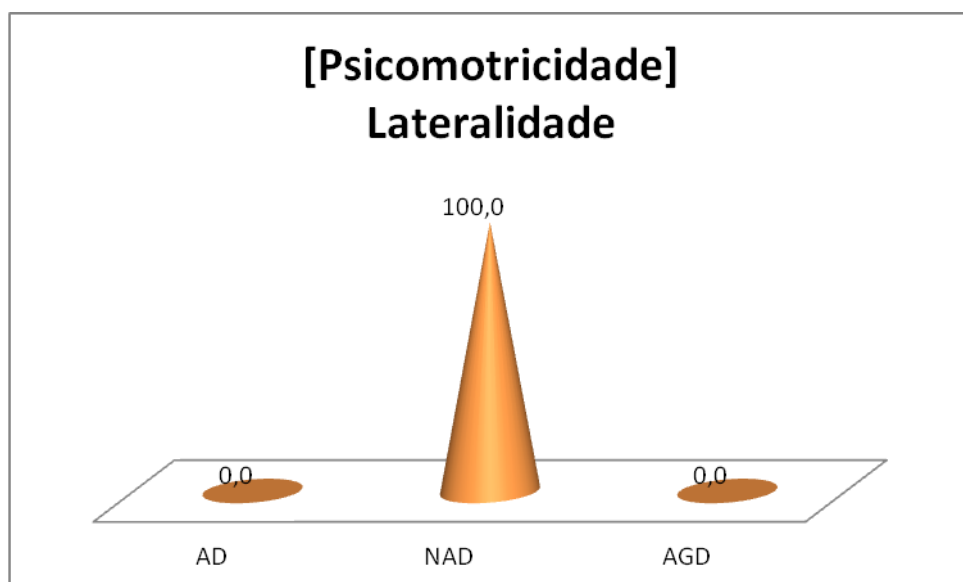
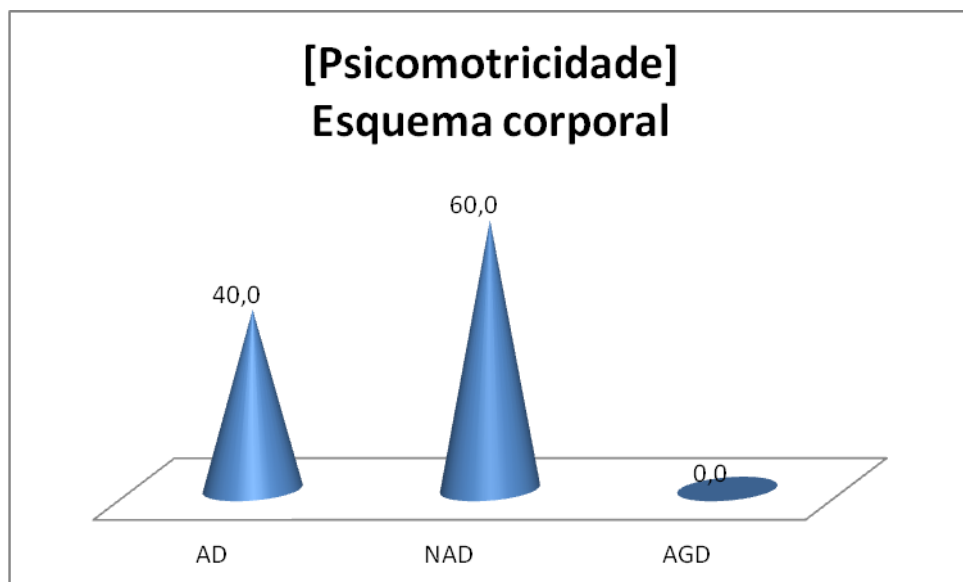
Apêndice S - Grelha da Psicomotricidade: Esquema Corporal

Psicomotricidade: Esquema corporal			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Identifica partes do corpo em si	x		
Identifica partes do corpo no outro	x		
Identifica partes do corpo no espaço gráfico		x	
Nomeia as diferentes partes do corpo em si e no outro	x		
Nomeia as diferentes partes do corpo no espaço gráfico		x	
Completa gravuras de bonecos a que faltam partes do corpo		x	
Recompõe um boneco dividido em 11,7 ou 5 partes (puzzle)		x	
Sabe localizar alguns órgãos do corpo (fígado, coração, estômago)		x	
Desenha a figura humana completa		x	
Representa graficamente as diferentes partes do corpo	x		
TOTAL bruto	4	6	0
TOTAL (%)	40	60	0
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Emergente	Área Fraca
		contrário!	

Apêndice T - Grelha da Psicomotricidade: Lateralidade

Psicomotricidade: Lateralidade (Dominância e Reconhecimento)			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Executa com as mãos ordens dadas		x	
Executa com os pés ordens dadas		x	
Usa o olho dominante para espreitar por um binóculo		x	
Usa o ouvido dominante para escutar		x	
Reconhece a simetria do corpo		x	
Levanta a mão direita e o pé esquerdo		x	
Toca com a mão esquerda no ombro direito		x	
Aponta com a mão direita o ombro esquerdo de quem está à sua frente		x	
Executa exercícios de lateralidade		x	
Localiza objetos à sua direita e à sua esquerda		x	
Localiza objetos à sua direita e à esquerda do outro (de frente para ele)		x	
Identifica posições de objetos vistos numa gravura		x	
Localiza objetos à direita e à esquerda no espaço gráfico		x	
Reconhece a simetria no espaço gráfico		x	
Reproduz exercícios corporais, de outrem, à sua frente		x	
TOTAL bruto	0	15	0
TOTAL (%)	0	100	0
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Forte	Área Fraca
		contrário!	

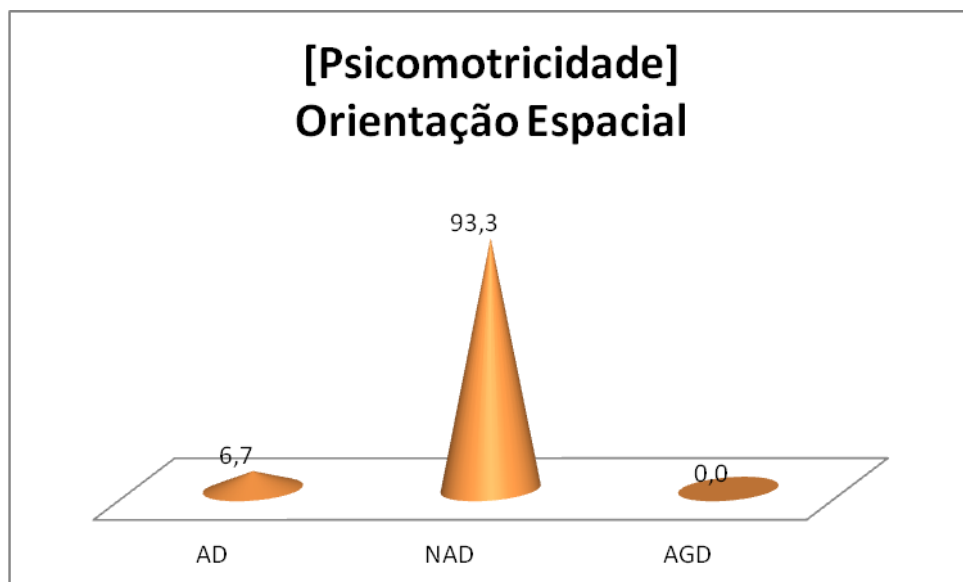
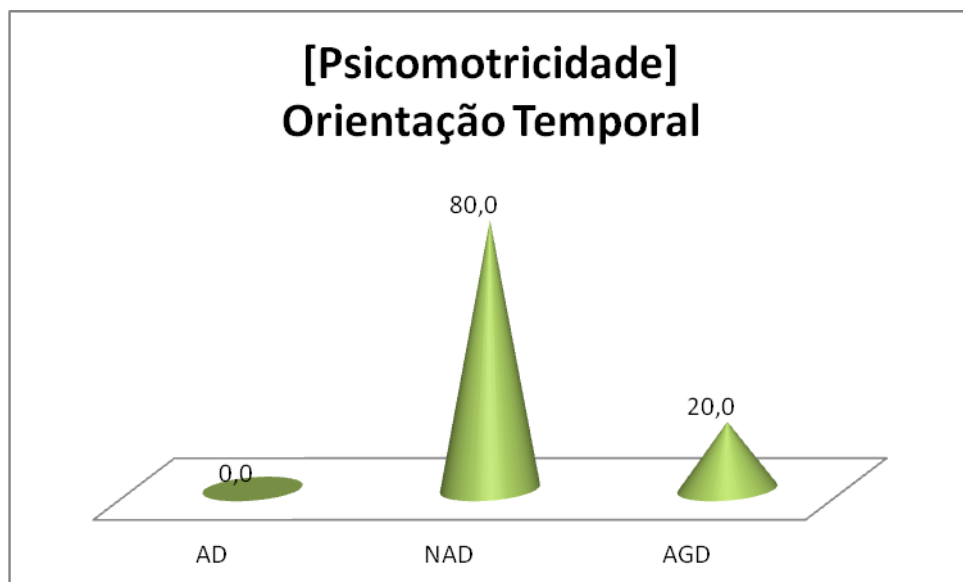
Apêndice U - Gráficos da Psicomotricidade: Esquema Corporal e Lateralidade



Apêndice V - Grelha da Psicomotricidade: Orientação Temporal

Psicomotricidade: Orientação temporal			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Distingue passado/presente/futuro		x	
Tem noção de fim de semana		x	
Discrimina e nomeia os dias da semana		x	
Tem noção véspera/antevéspera; ontem/amanhã			x
Tem noção de anteontem e depois de amanhã			x
Discrimina e nomeia os meses do ano			x
Conhece as estações do ano		x	
Reconhece a estação do ano anterior e a posterior àquela em que estamos		x	
Relata acontecimentos vividos em sequência		x	
Reconta uma história simples ordenada cronologicamente		x	
Organiza dados cronológicos em sequência		x	
Organiza, em sequência, histórias em gravuras		x	
Organiza sequencialmente figuras		x	
Sabe em sequência as aulas que tem nos dias da semana		x	
Conta a sua história de vida sequencialmente		x	
TOTAL bruto	0	12	3
TOTAL (%)	0	80	20
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Forte	Área Fraca
contrário!			

Apêndice W - Gráficos da Psicomotricidade: Orientação Temporal e Espacial



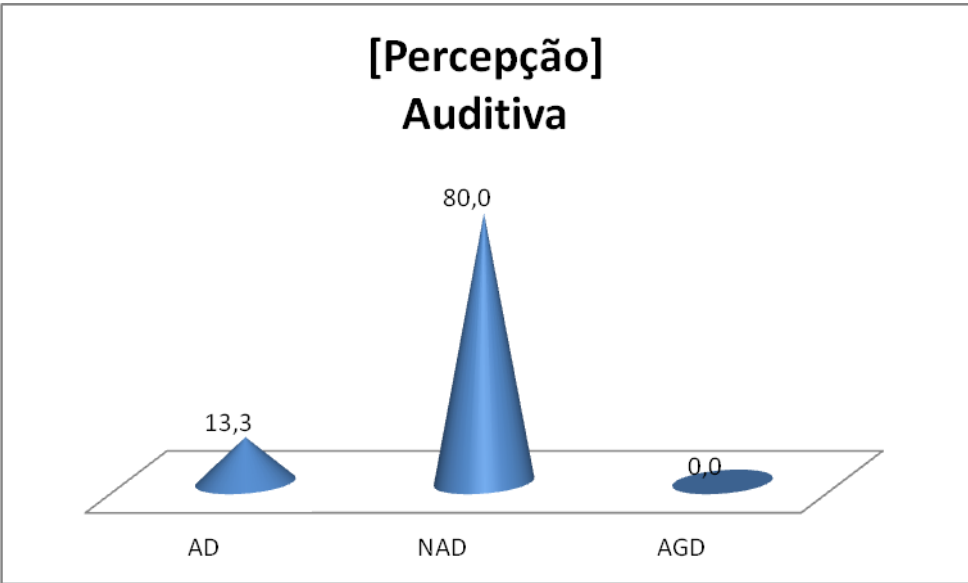
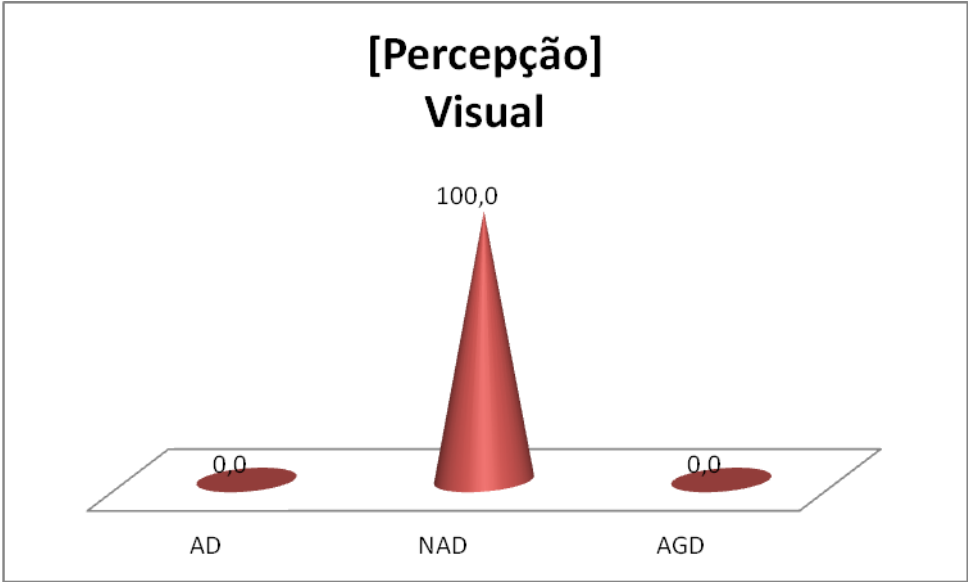
Apêndice X - Grelha da Percepção Visual

Percepção Visual			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Identifica objetos		x	
Identifica imagens		x	
Compreende o que falta em figuras semelhantes		x	
Completa figuras		x	
Identifica diferenças entre duas imagens		x	
Identifica semelhanças entre duas imagens		x	
Reorganiza de memória, por ordem, objetos apresentados		x	
Recorda de memória os objetos retirados de um conjunto		x	
Descreve de memória imagens observadas		x	
Recorda até seis objetos vistos numa gravura		x	
Recorda e nomeia nomes de pessoas		x	
Reconhece absurdos em imagens		x	
Reconhece a figura de fundo		x	
Ordena as imagens de uma história com Sequência		x	
Desenha de memória sequências de grafismos observados		x	
Discrimina letras com grafia semelhante d/d; p/q; m/n; e/i		x	
TOTAL bruto	0	16	0
TOTAL (%)	0	100	0
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Forte	Área Fraca

Apêndice Y - Grelha da Percepção Auditiva

Percepção Auditiva			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Identifica sons diversos		x	
Discrimina vozes humanas		x	
Discrimina pares de palavras semelhantes		x	
Discrimina fonemas com sons semelhantes		x	
Memoriza e repete pela mesma ordem uma série de seis nomes de pessoas		x	
Memoriza e repete pela mesma ordem uma série de seis nomes de pessoas		x	
Memoriza e repete frases simples		x	
Memoriza e repete pela mesma ordem uma série de seis algarismos		x	
Memoriza e repete pela mesma ordem uma série de quatro algarismos		x	
Reproduz batimentos rítmicos ouvidos		x	
Memoriza e repete frases complexas	x		
Faz completamento de frases		x	
Ouve e reconta histórias simples		x	
Ouve e reconta histórias mais complexas	x		
Ordena sequencialmente figuras relativas a uma história ouvida			
TOTAL bruto	2	12	0
TOTAL (%)	13,3	80	0
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Forte	Área Fraca
		contrário!	

Apêndice Z - Gráficos da Percepção Visual e Auditiva



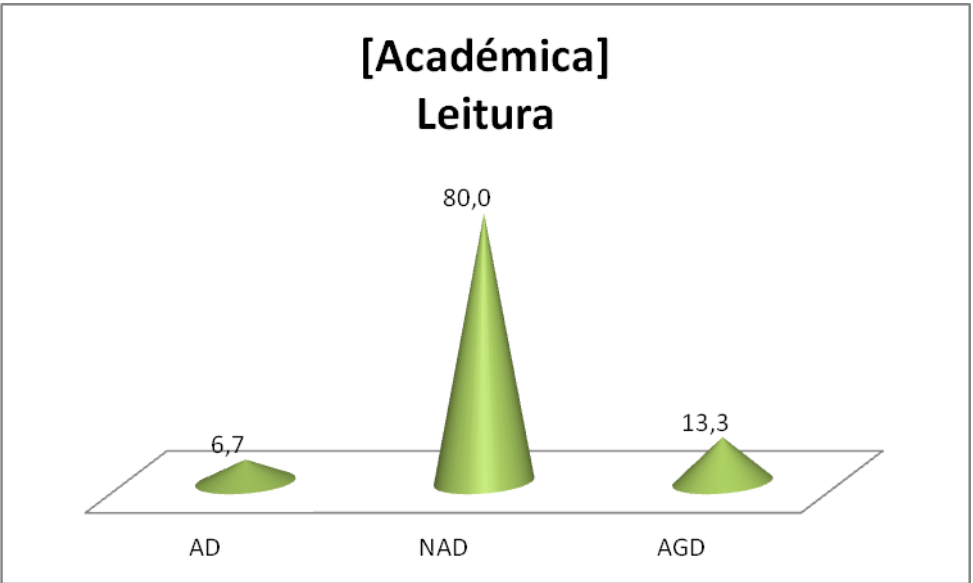
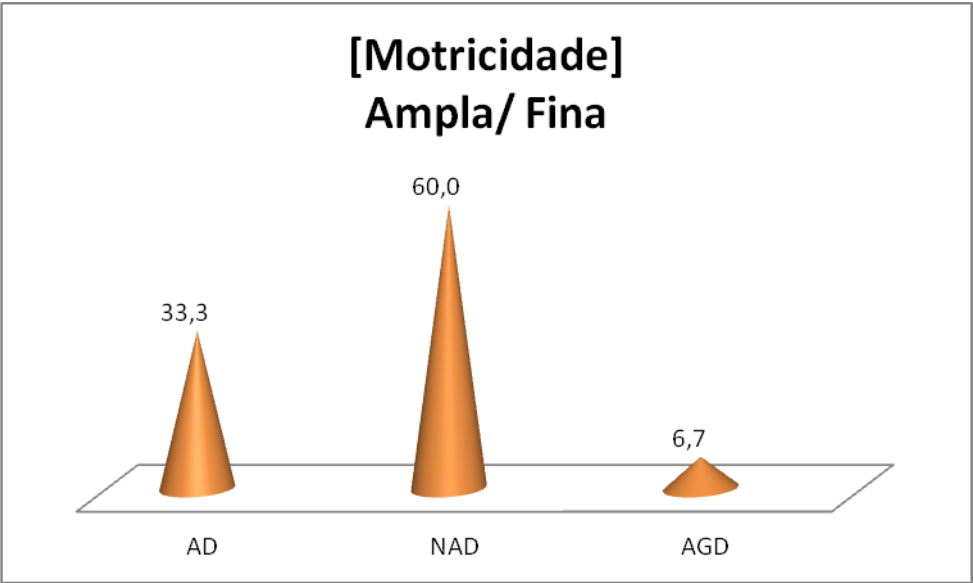
Apêndice AA - Grelha da Motricidade Ampla e Fina

Motricidade ampla e fina			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Apoia-se num só pé	x		
Apoia-se nos bicos dos pés	x		
Apoia-se nos calcanhares	x		
Encesta uma bola			x
Percorre labirintos com os pés		x	
Percorre com lápis labirintos retilíneos		x	
Percorre com lápis labirintos curvos	x		
Executa grafismos simples		x	
Executa grafismos mais elaborados	x		
Enfia missangas num fio de pesca		x	
Monta uma pulseira de 10 clips médios		x	
Monta uma pulseira de 10 clips pequenos		x	
Desmonta a pulseira de clips pequenos		x	
Monta puzzles de peças médias		x	
Monta puzzles de peças pequenos		x	
TOTAL bruto	5	9	1
TOTAL (%)	33,3	60	6,7
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Emergente	Área Fraca

Apêndice AB - Grelha da Leitura

Académica: Leitura			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Lê vogais ou ditongos		x	
Lê palavras com três sílabas		x	
Lê frases simples		x	
Lê palavras invulgares		x	
Lê consoantes com sons semelhantes		x	
Lê um texto sem substituir palavras		x	
Lê um texto respeitando os sinais de pontuação	x		
Lê um texto sem omitir a ordem dos fonemas		x	
Lê um texto sem omitir fonemas		x	
Lê um texto sem acrescentar fonemas		x	
Lê um texto sem omitir nenhuma frase		x	
Lê um texto expressivamente			x
Compreende o que lê		x	
Lê um texto acentuando devidamente as palavras			x
Lê um texto sem erros de pronúncia		x	
TOTAL bruto	1	12	2
TOTAL (%)	6,7	80	13,3
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Forte	Área Fraca
contrário!			

Apêndice AC- Gráficos da Motricidade Ampla/Fina e Leitura



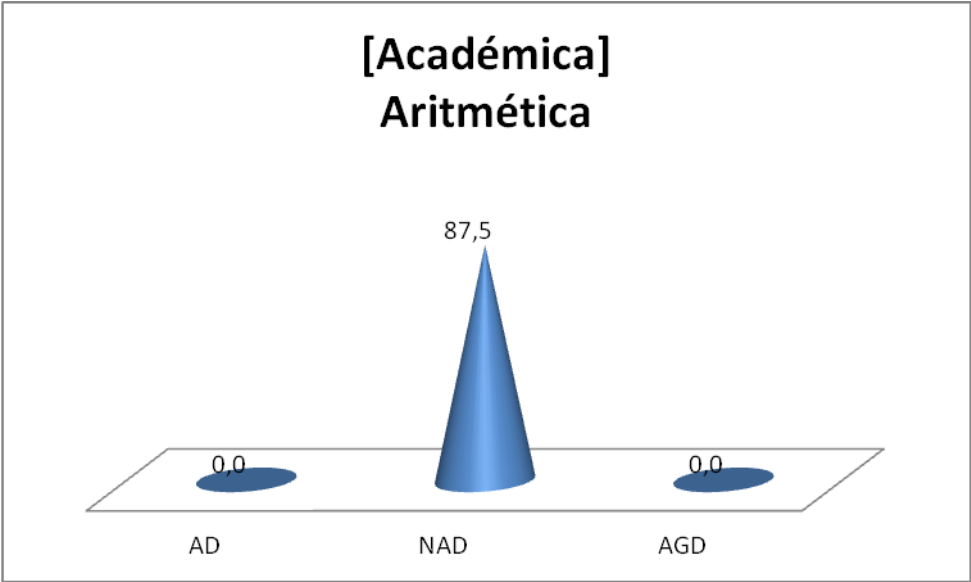
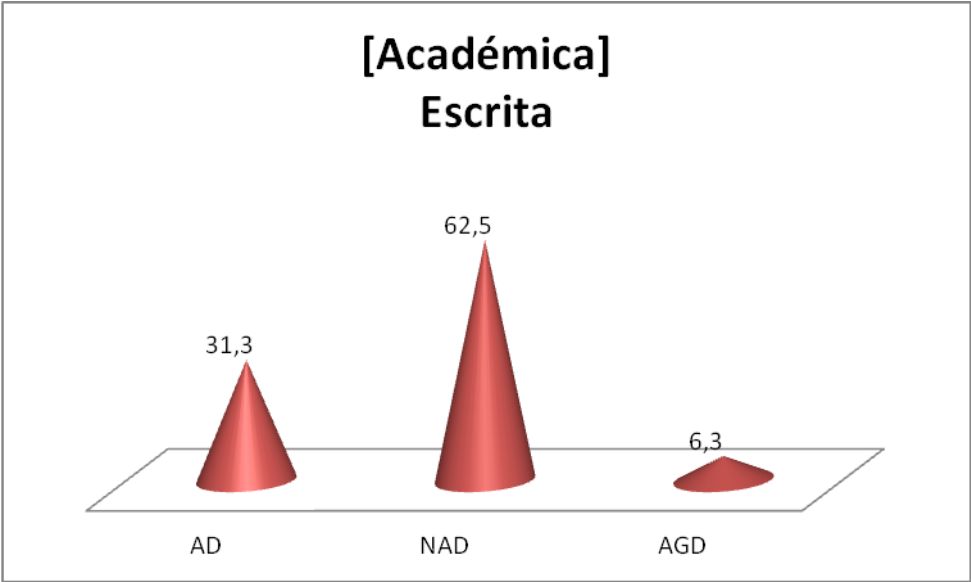
Apêndice AD - Grelha da Escrita

Académica: Escrita			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Copia frases corretamente		x	
Copia textos corretamente		x	
Faz a pontuação correta de textos		x	
Usa as maiúsculas corretamente		x	
Completa pequenos textos	x		
Ordena frases corretamente		x	
Responde corretamente a questionários simples		x	
Escreve palavras/ frases sem omissões		x	
Escreve palavras/ frases sem ligações		x	
Escreve palavras/ frases sem adições		x	
Escreve frases simples com correção	x		
Escreve pequenos textos com correção	x		
Produz frases com concordância morfosintática	x		
Forma famílias de quatro palavras		x	
Escreve textos dialogados com correção			x
Escreve pequenas histórias com coerência	x		
TOTAL bruto	5	10	1
TOTAL (%)	31,3	62,5	6,3
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Emergente	Área Fraca

Apêndice AE - Grelha da Aritmética

Académica: Aritmética			
Checklists observadas	AD	NAD	AGD
Conhece os algarismos		x	
Discrimina os numerais		x	
Ordena números atendendo à ordem de grandeza		x	
Calcula mentalmente operações simples		x	
Tem a noção de dezena		x	
Tem a noção de centena		x	
Tem a noção de milhar		x	
Lê um número por ordens		x	
Lê um número por classes		x	
Subtrai com empréstimo		x	
Soma com transporte		x	
Multiplica por algarismos		x	
Divide por um algarismo			
Tira a prova real da multiplicação			
Resolve situações problemáticas simples		x	
Resolve situações problemáticas envolvendo dois raciocínios		x	
TOTAL bruto	0	14	0
TOTAL (%)	0	87,5	0
Valor qualitativo	Área Fraca	Área Forte	Área Fraca
contrário!			

Apêndice AF - Gráficos da Escrita e da Aritmética



Apêndice AG - Texto 1 escrito a computador pelo *Aluno E*

O rapaz que transformava as criaturas

Os espíritos da fantasia queriam ter uma pessoa que os transforma-se em criaturas. Um gato disse:

- Não podemos destruir os inimigos sem um dragão imperador. Então, criaram Rafer, o rapaz que os transformava.

- Ei! Quem são vocês? – disse Rafer.

- Somos espíritos da fantasia – disseram todos os espíritos ao mesmo tempo. E Rafer transformou-se num pegasu com um corno de unicórnio.

- Meu Deus, que dragão gigante! – disse o gato e foram ao quartel inimigo, até que um disse:

- Chiuuu o dragão! E o Rafer destruiu o quartel e transformou-o numa anaconda.

Apêndice AH - Texto 2 escrito a computador pelo do *Aluno E*

Ontem, o Sr. Gonçalves teve um dia mau no trabalho. Ele chegou atrasado porque perdeu o autocarro. Quando finalmente chegou ao escritório e se sentou à secretária, recebeu um telefonema. Foi tudo gravado com uma câmara de vídeo que o patrão do Sr. Gonçalves instalara no escritório. Podes contar o que aconteceu, quem telefonou e a conversa que tiveram?

O trabalho do Sr. Gonçalves

O trabalho num escritório pode ser extremo ou pouco! Mas, a gargalhada deste homem vai começar. 1. Está a rir. 2. Fica sentado. 3. O telefone apita. 4. O Sr. Fala no telefone. 5. Fala fala. 6. O patrão grita. 7. Gonçalves para. 8. Fica zangado. 9. Grita o Sr. 10. Poem o telefone na mesa. 11. Fica furioso.

Apêndice AI – Resumo do questionário: Descobrir interesses

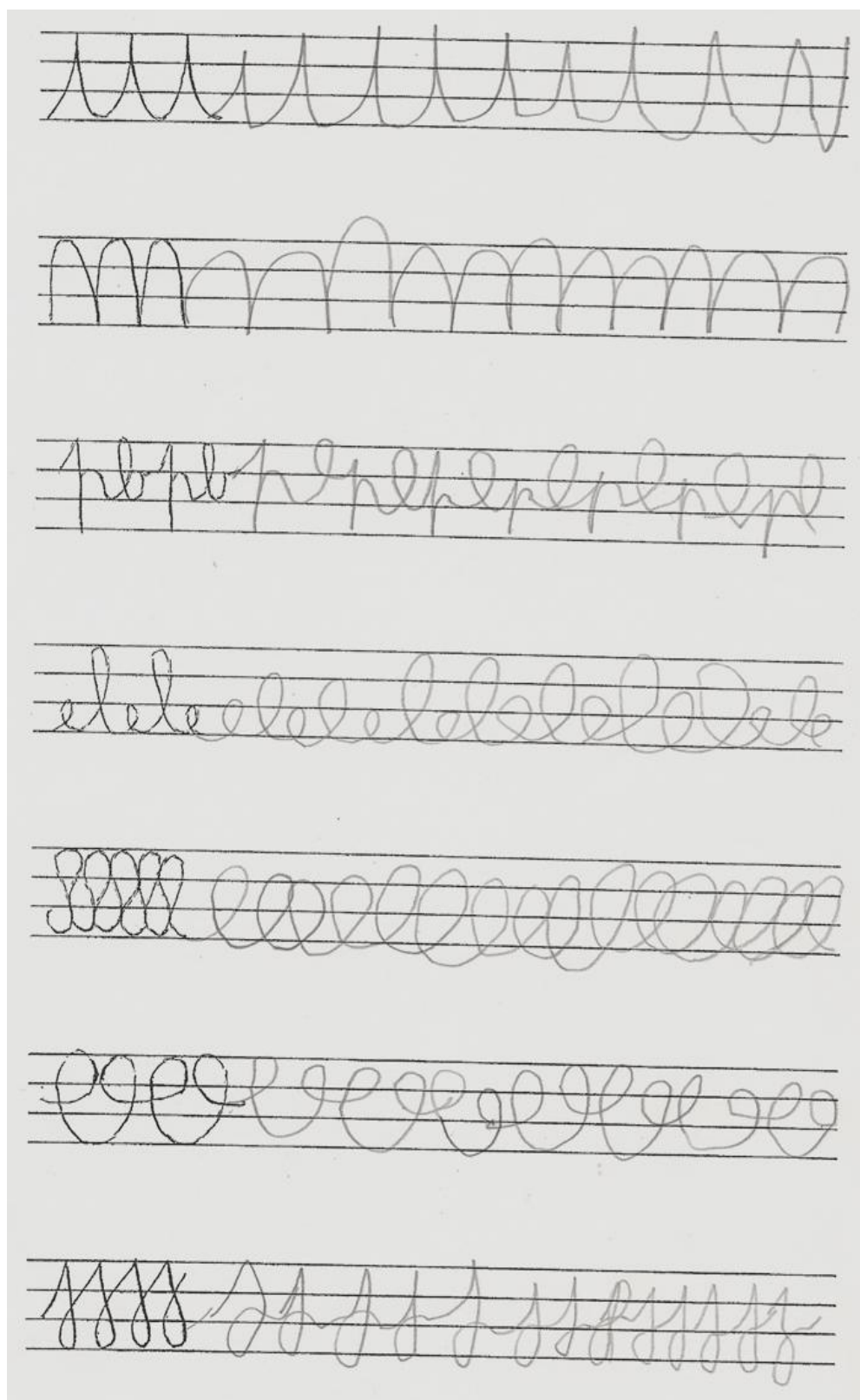
Resumo do questionário: Descobrir interesses, efetuado na aula, na presença da docente de Educação Especial.

Os seus passatempos são: ver televisão, jogar computador, Playstation 3 dos super heróis e os beyblades. Quando acaba os trabalhos de casa vai para o portátil. Também gosta dos jogos da torre e da glória. A construção de puzzles com cronometragem é para ele um desafio por isso, capta-lhe a atenção. Ele se pudesse escolher o que quisesse, escolhia a PS Vita, que é a última PSP que saiu, que liga à TV. São muitos os jogos preferidos de computador, o clube pinguim, Ratchet and Clark, Little Big Planet, Dexter, Inezimal e as Tribos perdidas. Os seus filmes preferidos são as Crônicas de Narnia, Phineas e Ferb através da segunda dimensão. No entanto, também aprecia programas televisivos relacionados com os Beyblades. Sabe todos os nomes específicos de Beyblades. O canal preferido do aluno é o Panda bigs (43 da Zon). Relativamente às suas férias de sonho, o aluno nomeou o Hawai, China e Brasil. Na escola gosta de jogar futebol, tocar flauta, fazer os batimentos rítmicos, cantar, aulas de movimento, dança e pintura. Acha difícil a Matemática. No entanto, o que lhe dá mais tédio (diz o aluno) e cansaço é escrever cópias e composições. Não aguenta muito tempo nestas propostas de trabalho. Porém, evoluiu bastante em relação à sua atitude, nomeadamente no confronto com situações de perda de uma jogada com um parceiro. Aceita e não fica contrariado, dando a volta à situação. Possui uma coleção de beyblades, mas deixa muitos deles em casa, não traz para a escola. Quer ser astronauta quando crescer. Os livros preferidos são os de fantasia, Banda Desenhada (Turma da Mônica e Chico Bento), revistas da Mônica, atlas e enciclopédias. O aluno também não deixa de parte as brincadeiras ao ar livre: o futebol e o jogo dos congelados. Quando ele foi abordado acerca de uma invenção que tornasse o Mundo melhor respondeu que queria que houvesse uma arma espacial capaz de pôr os “maus” a dançarem. Também apontou que inventava os destruidores de ladrões. Gosta muito de desenhar coisas diferentes. Quer aprender a tocar alguns instrumentos, entre eles, a bateria e a guitarra elétrica. Gosta de melodias Rock n'Roll. Em curta resposta conta algo sobre ele. Diz que é agressivo, comilão e jogador.

Apêndice AJ- Representação icônica de órgãos do corpo humano



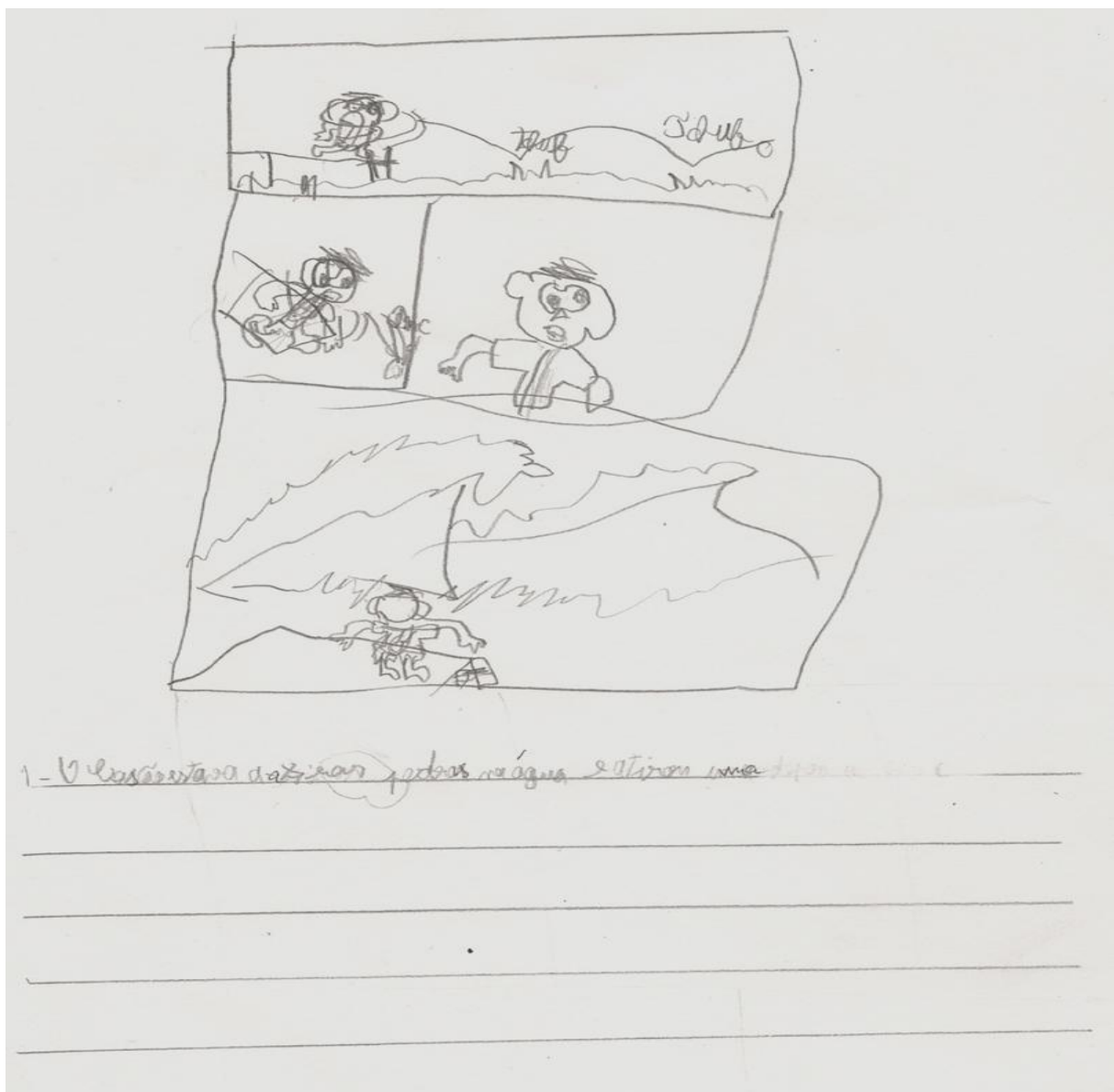
Apêndice AK - Grafismos

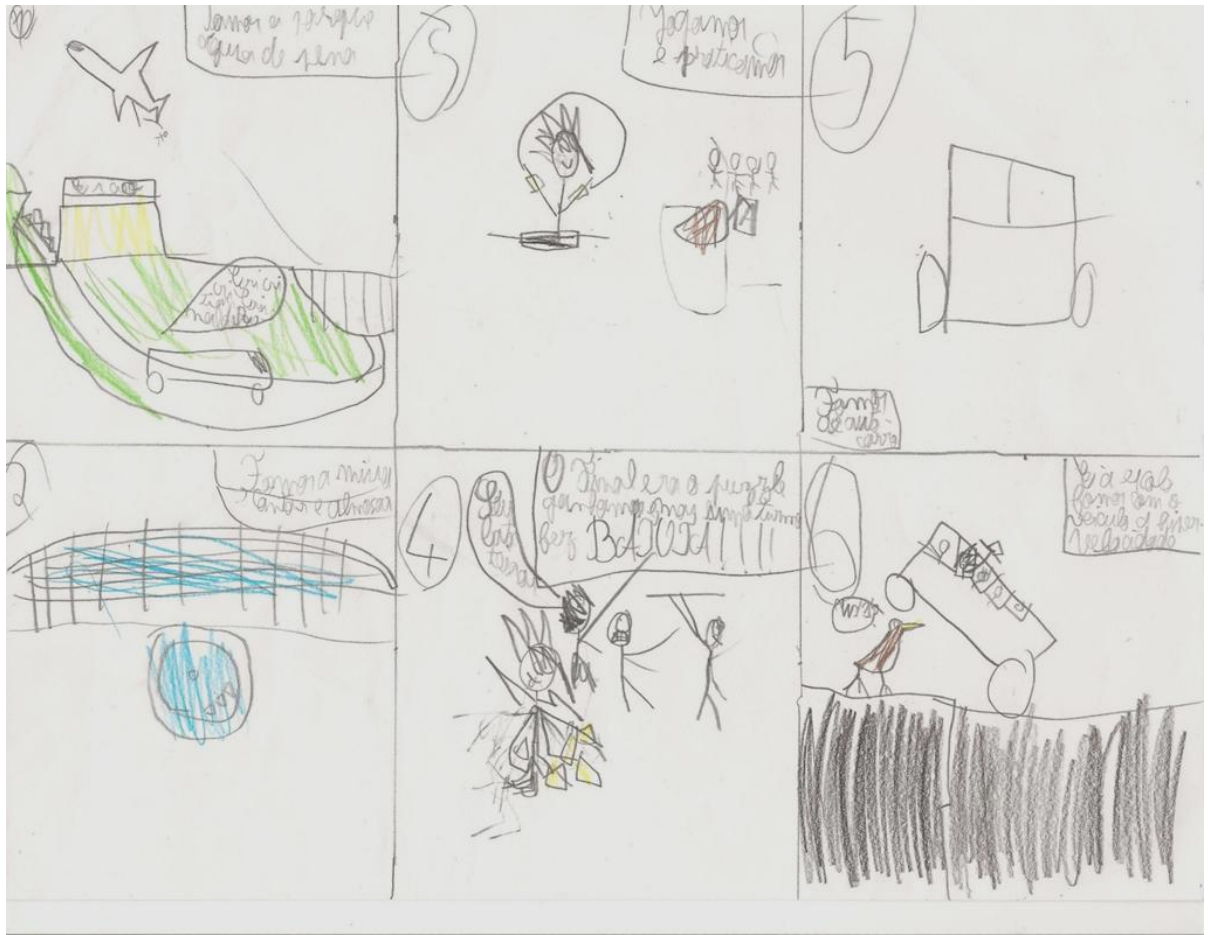


Apêndice AL - Simetria de uma figura humana



Apêndice AM- Representação icônica/escrita de B.D.

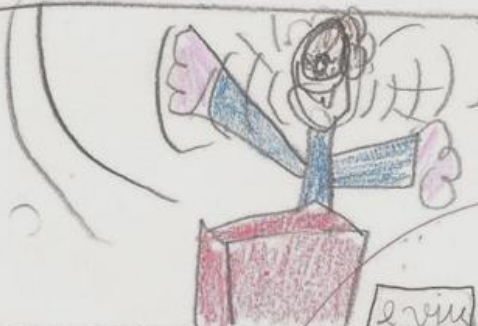




Combinado chocolate
abra a caixa



retira a fita

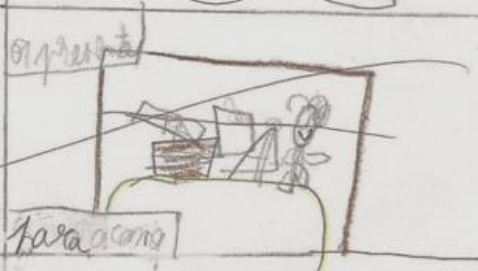
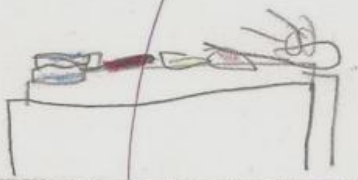


Um livro de história, um livro de li
uma caneta, um par de meias e um toalha



o vir
põe em linha as coisas

os que
fizeram



Alison
saboreando
alegria

para a casa



mas esqueceu aquele dia

Anexos

Anexo A - Wisc III

WISC-III™

Escala de Inteligência de Wechsler
para Crianças - Terceira Edição

Nome:

Sexo:

Escola:

Ano de Escolaridade:

Local da Avaliação:

Examinador:

	ANO	MÊS	DIA
Data de avaliação	2011	02	04
Data de nascimento	2002	12	7
IDADE	8	2	

Subtestes	Resultados brutos	Resultados Padronizados				
		Verb.	Real.	CV	OP	VP
Completamento de Gravuras	17		11		11	
Informação	9	8		8		
Código	35		10			10
Semelhanças	5	9		9		
Disposição de Gravuras	28		13		13	
Aritmética	7	5				
Cubos	31		11		11	
Vocabulário	20	13		13		
Composição de Objectos	25		11		11	
Compreensão	7	8		8		
(Pesquisa de Símbolos)	24		(14)			14
(Memória de Dígitos)	11	(10)				
(Labirintos)	19		(12)			
Soma dos Resultados Padronizados		53	56	38	46	24

Somatório da Escala Completa
99

	Resultado	QI Índice	Percentil	95% Intervalo de confiança
Verbal	43	91	27	84 - 99
Realização	56	108	70	98 - 116
Escala Completa	99	98	45	90 - 107
CV	38	97	42	89 - 105
OP	46	109	72	99 - 117
VP	24	112	79	99 - 120

WISC-III Perfil de Resultados Padronizados

WISC-III Perfil de Índices Factoriais (opcional)

Anexo B - Escala Australiana para a Síndrome de Asperger

M. S. Garnett e A.J. Atwood

A presente escala identifica os comportamentos e competências que caracterizam o Síndrome de Asperger, nos anos do 1.º ciclo.

Cada questão permite uma **cotação de 0 a 6**; o “0” é o nível esperado para uma **criança com desenvolvimento típico**; a partir de “2” poder-se-á considerar **desenvolvimento atípico**

Data de nascimento:.....

Data de avaliação:.....

Idade cronológica:.....

Ano de escolaridade:.....

APTIDÕES COGNITIVAS	RARAMENTE			FREQUENTEMENTE			
1.Os livros que a criança lê, são essencialmente de informação, não mostrando interesse em obras de ficção? Por exemplo, é um leitor ávido de enciclopédias ou livros de ciências mas não grande adepto de histórias de aventuras.	0	1	2	3	4	5	6
2.A criança tem uma memória de longo prazo, para acontecimentos e factos, excecional? Por exemplo, lembra-se da placa da matrícula do carro do vizinho de há alguns anos, ou lembra-se de cenas que aconteceram há muitos anos.	0	1	2	3	4	5	6
3.A criança tem falta de imaginação em jogos sociais? Por exemplo, as outras crianças não são incluídas nos seus jogos imaginários ou fica confusa ou desinteressada pelos jogos de faz-de-conta das outras crianças.	0	1	2	3	4	5	6

APTIDÕES SOCIAIS E EMOCIONAIS	RARAMENTE			FREQUENTEMENTE			
1.A criança não sabe brincar com as outras crianças? Por exemplo, ignora as regras do jogo?	0	1	2	3	4	5	6
2.Quando pode brincar com outras crianças, como no intervalo da escola, evita o contato social? Por exemplo, isola-se ou vai para a biblioteca.	0	1	2	3	4	5	6
3.A criança ignora as convenções sociais ou os códigos de conduta, e pratica ações desapropriadas ou faz comentários inconvenientes (e.g. “tu és muito gordo”)?	0	1	2	3	4	5	6
4.A criança não tem empatia. A compreensão intuitiva dos sentimentos dos outros (ex. não percebe que um pedido de desculpa pode ajudar o outro a sentir-se melhor).	0	1	2	3	4	5	6
5.A criança parece esperar que os outros conheçam os seus pensamentos, experiências e opiniões? Por exemplo, não percebe que você não poderia saber algo pois não estava presente no momento do acontecimento.	0	1	2	3	4	5	6
6.A criança precisa de apoio inusitado, especialmente se houve uma mudança ou as coisas não correram bem?	0	1	2	3	4	5	6
7.A criança tem falta de subtileza na sua demonstração de emoções? Por exemplo, demonstra nervosismo ou afeto desproporcionado em relação à situação.	0	1	2	3	4	5	6
8.A criança regula mal as suas demonstrações afetivas? Por exemplo, não percebe os níveis de expressão emotiva adequados a diferentes pessoas.	0	1	2	3	4	5	6
9.A criança não tem interesse em participar nos desportos, jogos ou atividades competitivas. 0 significa que a criança gosta de jogos competitivos.	0	1	2	3	4	5	6
10.A criança é indiferente à pressão dos seus colegas? 0 significa que a criança segue a moda. Por exemplo, não é indiferente à última moda em roupa ou brinquedos.	0	1	2	3	4	5	6

APTIDÕES DE COMUNICAÇÃO	RARAMENTE			FREQUENTEMENTE			
1.A criança interpreta literalmente frases ou comentários? Por exemplo, fica confuso com frases do tipo “o gato comeu-te a língua”? ou “isso para mim é chinês”.	0	1	2	3	4	5	6
2.A criança tem um tom de voz fora do comum? Por exemplo, a criança parece ter um sotaque estrangeiro ou o seu discurso é monótono faltando ênfase nas palavras-chave.	0	1	2	3	4	5	6
3.Quando se fala com a criança ela mostra desinteresse naquilo que ouve? Por exemplo, não pergunta sobre nem comenta as opiniões que acaba de ouvir.	0	1	2	3	4	5	6
4.Quando conversa a criança tem a tendência a utilizar menos o contato visual do que esperaria?	0	1	2	3	4	5	6
5.O discurso da criança é demasiado preciso ou pedante? Por exemplo, fala de uma forma demasiado formal para a sua idade ou como um autêntico dicionário.	0	1	2	3	4	5	6
6.A criança apresenta dificuldades de diálogo? Por exemplo, quando não percebe qualquer coisa, em vez de esclarecer o assunto, desvia a conversa para um outro tópico que gosta, ou leva muito tempo a pensar na resposta.	0	1	2	3	4	5	6

APTIDÕES FÍSICAS	RARAMENTE			FREQUENTEMENTE			
1.A criança tem má coordenação motora? Por exemplo, dificuldade em apanhar uma bola.	0	1	2	3	4	5	6
2.A criança apresenta uma forma estranha de correr?	0	1	2	3	4	5	6

INTERESSES ESPECÍFICOS	RARAMENTE			FREQUENTEMENTE			
1.A criança está fascinada por um tópico em particular e colecciona avidamente informação ou estatísticas sobre esse interesse? Por exemplo, torna-se uma enciclopédia de conhecimento sobre veículos, mapas ou resultados de campeonatos.	0	1	2	3	4	5	6
2.A criança fica demasiado perturbada ou nervosa por ir à escola por um caminho diferente do habitual.	0	1	2	3	4	5	6
3.A criança cria rotinas ou rituais que precisam de ser cumpridos? Por exemplo alinhar os carros antes de se deitar.	0	1	2	3	4	5	6

OUTRAS CARACTERÍSTICAS: Medo, ansiedade ou reação fora do normal devido a:	RARAMENTE			FREQUENTEMENTE			
1.Sons quotidianos, ex. aparelhos elétricos	0	1	2	3	4	5	6
2.Toque ligeiro na pele ou cabeça	0	1	2	3	4	5	6
3.Vestir determinada roupa	0	1	2	3	4	5	6
4.Barulhos inesperados	0	1	2	3	4	5	6
5.Ver determinados objetos	0	1	2	3	4	5	6
6.Lugares barulhentos e com muita gente, ex. supermercados	0	1	2	3	4	5	6
7.Tendência para abanar as mãos ou balançar quando excitado ou nervoso	0	1	2	3	4	5	6
8.Tolerância à dor ligeira	0	1	2	3	4	5	6
9.Aparecimento tardio da linguagem	0	1	2	3	4	5	6
10.Expressões faciais ou tiques estranhos	0	1	2	3	4	5	6

Anexo C - Texto: “O Menino de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares

Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

É bom ser branco

porque é branco o açúcar, tão doce

porque é branco o leite, tão saboroso

porque é branca a neve, tão linda.

Mas certo dia o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos são amarelos.

Arranjou uma amiga, chamada Flor de Lótus que, como todos os meninos amarelos, dizia:

É bom ser amarelo

porque é amarelo o sol

e amarelo o girassol

mais a areia amarela da praia.

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos.

Fez-se amigo de um pequeno caçador, chamado Lumumba que, com os outros meninos pretos, dizia:

É bom ser preto

como a noite

preto como as azeitonas

preto como as estradas que nos levam a toda a parte.

O menino branco entrou depois num avião, que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos. Escolheu, para brincar aos índios, um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

É bom ser vermelho
da cor das fogueiras
da cor das cerejas
e da cor do sangue bem encarnado.

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos. Aí fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali-Bábá, que dizia:

É bom ser castanho
como a terra do chão
os troncos das árvores
é tão bom ser castanho como o chocolate.

Quando o menino voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:

É bom ser branco como o açúcar
amarelo como o sol
preto como as estradas
vermelho como as fogueiras
castanho da cor do chocolate.

Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.

Anexo D – Batalha Naval

Batalha Naval



Grelha de Defesa

A										
B										
C										
D										
E										
F										
G										
H										
I										
J										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Grelha de Ataque

A										
B										
C										
D										
E										
F										
G										
H										
I										
J										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Coloca os seguintes navios na grelha de Defesa,desenhando as respectivas letras, na horizontal ou vertical .

1 - Porta Aviões

P P P
P
P

1 - Navio de 4 canos

N N N N

2 - Navios de 3 canos

N N N N N N

3 - Navios de 2 canos

N N N N N

4 - Navios de 1 cano

N N N N

Instruções (2 jogadores):

Ambos os jogadores colocam os seus navios na grelha de defesa.

Quem jogar primeiro indica uma posição (por exemplo G-6) .

Cada jogador tem direito a 3 tiros.
No final das 3 jogadas o adversário indicará se acertou, dizendo "Tiro"(e o nome do navio onde acertou) ou "Água" caso não tenha acertado.

A pessoa deverá marcar então uma cruz ou ponto na grelha de Ataque para tentar descobrir onde se encontram os navios do adversário.

Se conseguir afundar um navio o adversário terá de dizer "Afundou o meu Porta aviões (ou outro navio que terá afundado).

Ganha o que afundar todos os navios primeiro.

Anexo E – Questionário: Descobrir interesses

Nome:.....

Data:.....

Questionário: Descobrir interesses

1. Que tipo de programas televisivos gostas de ver? Porquê?

2. Quais são os teus passatempos? Quanto tempo costumas dedicar-lhes?

3. Se pudesse escolher o que quisesse, o que escolherias? Porquê?

4. Quais são os teus jogos preferidos?

5. Que tipo de filmes gostas de ver? Porquê?

6. Conta-me sobre as férias que mais gostavas de ter.

7. O que é que gostas mais de fazer na escola?

8. O que é que gostas menos de fazer na escola?

9. O que é que costumavas coleccionar? O que fazes com o que coleccionas?

10. Qual a profissão que gostarias de ter quando cresceres?

11. Que tipos de livros gostas de ler?

12. Quais são as tuas revistas favoritas?

13. Que secções do jornal gostas mais de ler?

14. Quando tens tempo livre, o que é que gostas de fazer?

15. Imagina que podias inventar algo que faria do mundo um local melhor. Descreve a tua invenção.

16. O que é que tu fazes muito bem?

17. Conta-me algo sobre ti.
